



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências de Educação

Especialidade Em Educação pela Arte

Ateliê de arte com crianças de risco

Mónica Sofia Medina Ribeiro

Lisboa 2012



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências de Educação

Especialização Em Educação pela Arte

Ateliê de artes com crianças de risco

Mónica Sofia Medina Ribeiro

Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em
Educação pela Arte, sob a orientação da Professora Doutora
Margarida Calado

Lisboa 2012

AGRADECIMENTOS

À professora doutora Margarida Calado que aceitou orientar esta investigação, pelo seu rigor científico e exigência.

Ao professor doutor José Almeida pela disponibilidade, incentivação e auxílio que prestou ao longo deste estudo.

À Maria do Céu Costa pelo seu conhecimento e por se ter disponibilizado a contatar e agendar-me uma entrevista com a instituição onde realizei o estágio.

À diretora da instituição que permitiu a realização do ateliê de arte e à equipa técnica por toda a colaboração e disponibilidade.

Ao artista plástico Eurico Gonçalves pelos conselhos que forneceu para as atividades do ateliê, em conversas informais.

A todos os amigos e familiares que ao longo deste estudo se fizeram presentes através da motivação, estímulo, apoio, conselhos e da privação de disponibilidade e tempo que este trabalho exigiu.

RESUMO

A presente investigação tem como temática a influência das artes no bem-estar emocional de crianças institucionalizadas em casas de acolhimento temporário, e como objecto empírico de estudo de investigação entender se as práticas de ateliês de arte promovem o bem-estar de crianças de risco, o que se insere, em termos teóricos, na problemática do papel da educação pela arte e arte-terapia na intervenção com crianças de risco, que vivem em casas de acolhimento.

Em termos mais específicos, este estudo pretende analisar de que forma a vivência pelas artes pode ser utilizada como um método de intervenção com crianças de risco.

Na sua singular contribuição, esta investigação visa verificar a eficácia do uso das artes como forma de atenuar as emoções negativas que as crianças de risco tendem a apresentar, conferindo-lhes um melhor equilíbrio emocional, que se refletirá no desenvolvimento da sua autoestima e melhor relacionamento com os outros.

Este projeto situou-se na perspectiva de um estudo de caso, pelo que se optou por imergir na realidade de uma casa de acolhimento em concreto.

Realizou-se um ateliê de arte durante vários meses, em que se propôs várias atividades de expressão de plástica, que culminou com uma exposição de todos os trabalhos realizados.

Desenvolveu-se um trabalho de campo através das técnicas de observação direta (das sessões realizadas), inquéritos por questionário (ao grupo de crianças que participou no ateliê), entrevistas (à direção e à equipa técnica que trabalha com as crianças em questão), pesquisa documental, fotografias e vídeo. Procedeu-se à recolha de toda a informação que foi alvo de um tratamento qualitativo através da análise de conteúdo.

Palavras-Chaves: Educação pela arte; Criatividade; Crianças maltratadas; Inteligência emocional; Arte-terapia.

ABSTRACT

The theme of this research is the influence of the arts in the emotional well-being of institutionalized children in sheltered housing, and the object of this empirical study is to understand how the practices of an art workshop can improve the welfare of abused children. This study is based on articulate art education with art therapy as an intervention with abused children living in sheltered housing.

Specifically, this study aims to examine how the experience of the arts can be used as a method of intervention with abused children.

In this singular contribution, this research aims to verify the effectiveness of using the arts as a way to mitigate the negative emotions that abused children tend to exhibit, giving them a better emotional balance that is reflected in the development of self-esteem and better relationships with others.

This project is a study case, so we have chosen to get immersed in the reality of a sheltered home.

An art workshop was employed during many months, where several activities of artistic expression were proposed, which culminated in an exhibition of all the work done.

In this investigation fieldwork we used techniques of direct observation (of the meetings), questionnaire surveys (for the group of children who participated in the workshop), interviews (with management personnel and technical staff working with the children in question), documentary research, video and photographs. All of the information received treatment through qualitative content analysis.

Key Words: Education through art, Creativity, Abused children; Emotional intelligence; Art therapy.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS	X
ÍNDICE DE QUADROS	XIII
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XIV
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1. A educação pela arte	3
1.1. Conceito de arte	4
1.2. Conceito de educação	4
1.3. Educação artística	5
1.4. A arte-terapia	7
1.4.1. Um estudo de caso de arte-terapia com crianças de risco.....	11
2. A inteligência emocional.....	12
2.1. Emoções e aprendizagem	15
2.1.1. Um ambiente enriquecedor	18
3. O desenvolvimento da criança	20
3.1. A idade do primeiro ciclo	22
3.1.1. Desenvolvimento físico	22
3.1.2. Desenvolvimento intelectual.....	23
3.1.3. Desenvolvimento da personalidade	25
4. Crianças em situação de risco	25
4.1. Maus tratos.....	27
4.2. Os efeitos dos maus tratos no desenvolvimento da criança.....	30
4.3. Centro de acolhimento para crianças em risco	32
5. Arte infantil.....	34
5.1. Desenvolvimento gráfico da criança	34
5.2. Expressão livre e criatividade – como estimular	40
CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO DO PROJECTO.....	43
1. Caracterização do grupo	43
2. Caracterização da instituição.....	47
2.1. Trajetória histórica.....	47

2.2. Financiamento.....	48
2.3. Missão do centro de alojamento temporário.....	48
2.4. Relação com utilizadores	49
2.5. Princípios formais de funcionamento	50
2.6. Espaço físico.....	52
2.7. O ateliê da instituição	52
3. Caracterização do ateliê de artes	53
3.1. Cronograma	53
3.2. Objetivos das atividades	56
3.3. Atividades propostas.....	57
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.....	91
1. Problemática.....	91
2. Fundamentação da abordagem.....	92
3. Instrumentos de recolha de dados	92
3.1. Observação direta	92
3.2. Inquérito por questionário.....	93
3.3. Entrevista	94
3.4. Análise documental	95
3.5. Fotografias	96
3.6. Vídeo.....	96
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	97
1. Apresentação de resultados.....	97
1.1. Relatos de algumas sessões com o grupo	97
1.1.1.1ª Sessão – Atividades “quebra gelo”	97
1.1.2.2ª Sessão – O significado das cores e pintura em grupo ao som de Mozart	103
1.1.3.4ª Sessão – Máscaras venezianas – Construção de máscaras de gesso.....	108
1.1.4.5ª Sessão – Continuação da máscara veneziana: Pintura.....	110
1.1.5.6ª Sessão – Continuação da máscaras venezianas: Decoração	112
1.1.6.9ª Sessão – Visita ao CAM da Gulbenkian e jogo de caça aos ovos	114
1.1.7.10ª Sessão – Pintura em grupo da visita à Gulbenkian.....	118
1.1.8.14ª Sessão – Terminar técnica do borrão, desenho com pente e desenho com lixívia	121

1.1.9.21ª Sessão – Exposição	124
1.2. Análise do inquérito por questionário.....	125
1.2.1. Análise da resposta aberta.....	129
1.3. Dados recolhidos sobre a exposição – Anotações no livro de visitas.....	130
1.4. Análise das entrevistas.....	132
CONCLUSÃO.....	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143
ANEXOS	145
Anexo 1 – Informações acerca da visita guiada.....	146
Anexo 2 – Cartaz da exposição.....	148
Anexo 3 – Certificado de participação.....	150
Anexo 4 - Grelha de observação	152
Anexo 5 – Inquérito por questionário.....	154
Anexo 6 – Guião da entrevista.....	157
Anexo 7 - Projeto apresentado à instituição.....	159
Anexo 8 – Tabela de categorização das entrevistas	162
Anexos 9 – Pedido de autorização para tirar fotografias	169
Anexo 10 – CD com Power point de artistas e estilos artísticos; Power point sobre vida e obra de Archimboldo; Power point sobre vida e obra de Matisse; Fotografias das sessões.....	16971

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Teoria da triangulação.....	7
Figura 2 – Esquema de maximização do crescimento do cérebro.....	19
Figura 3 – Garatuja: Criança de 20 meses. Fonte: (Gonçalves, 1991 p. 46)	35
Figura 4 – Pré-escrita: uma carta, criança de 4 anos. Fonte: (Gonçalves, 1991, p. 48) .	36
Figura 5 – Cabeçudo: Criança de 3 anos. Fonte: (Rodrigues, 2002, p. 27).....	36
Figura 6 – Transparência: criança de 5 anos. Fonte: (Rodrigues, 2002, p. 78)	37
Figura 7 – Perspetiva afetiva: Criança de 5 anos. Fonte: (Gonçalves, 1991, p. 60).....	38
Figura 8 – Humanização: O sol da lua, criança de 5 anos. Fonte: (Rodrigues, 2002, p.86).....	38
Figura 9 – Rebatimento: Os meninos à volta da mesa, criança de 4/5 anos. Fonte:(Rodrigues, 2002, p. 50).....	38
Figura 10 – Linha da terra/linha de apoio/trajeto, criança de 5 anos. Fonte: (Rodrigues, 2002, p. 57).....	39
Figura 11 – Espaço vazio entre céu e terra, criança de 9 anos. Fonte: (Rodrigues,2002, p. 58).....	39
Figura 12 – Desenho de um criança de 11 anos. Fonte: (Rodrigues, 2002, p. 45).....	40
Figura 13 – Relação do CAT com os utilizadores.....	49
Figura 14 – Imagens utilizadas pela monitora na visita-jogo no CAM.....	68
Figura 15 – Exemplo de uma gravura.	71
Figura 16 – Exemplo de uma estampilhagem.	72
Figura 17 – Fotocópia de um pano.	75
Figura 18 – Exemplo de uma decalcomania (borrão simétrico).....	76
Figura 19 – Exemplo de uma decalcomania (borrão simétrico).....	76
Figura 20 – Fotocópia a cores de um fragmento da obra “A Bailarina” de Miró.	82
Figura 21 – Fotocópia a cores da obra “Pessoa a atirar uma pedra a um pássaro” de Miró com uma secção em branco.....	83
Figura 22 – Exemplo de um Cadavre exquix.	84
Figura 23 – Exemplos de um Cadavre exquix.....	84

Figura 24 – Crianças na atividade do avião, a escrever o seu nome.	98
Figura 25 – Crianças na atividade do avião, a construir o seu avião.....	99
Figura 26 – Grupo na atividade do avião a lançarem o seu avião.	99
Figura 27 – Avião feito por um dos participantes.	100
Figura 28 – Grupo na atividade do elefante.	100
Figura 29 – Elefante do grupo 1.	101
Figura 30 – Elefante do grupo 2.	101
Figura 31 – Elefante do grupo 1 (Versão sem dificuldades).	101
Figura 32 – Elefante do grupo 2 (Versão sem dificuldades).	102
Figura 33 – Criança a expressar a sua associação da cor vermelha a um sentimento..	103
Figura 34 – Exemplo de um trabalho realizado na atividade o significado das cores..	104
Figura 35 – Trabalho de Miró, associação do preto à tristeza e do branco à felicidade.	105
Figura 36 – Trabalho de Miró, associação do azul à felicidade.	105
Figura 37 – Mural do grupo, atividade pintura ao som de Mozart.....	107
Figura 38 – Exemplo de uma das máscaras mostrada ao grupo.	108
Figura 39 – Estudo realizado por uma das crianças para a decoração de uma máscara;	109
Figura 40 – Máscara de gesso de uma das crianças.	110
Figura 41 – Exemplo de uma máscara pintada por um elemento do grupo.	111
Figura 42 – Exemplo de uma máscara pintada por um elemento do grupo.	111
Figura 43 – Exemplo dos trabalhos das crianças na atividade máscaras venezianas...	113
Figura 44 – Exemplo dos trabalhos das crianças na atividade máscaras venezianas...	113
Figura 45 – Móbil da artista Beatriz Milhazes.	114
Figura 46 – Grupo durante a visita ao CAM.	115
Figura 47 – Fotografia do grupo à porta do CAM.....	115
Figura 48 – Grupo no jogo “caça aos ovos”.....	117
Figura 49 – Grupo a fazer o desenho sobre a exposição.	117

Figura 50 – Escultura de Rui Chafes.....	119
Figura 51 – Criança a pintar o mural.....	120
Figura 52 – Pintura do mural de grupo sobre a visita ao CAM.....	120
Figura 53 – Criança a terminar o seu borrão.	121
Figura 54 – Exemplo de um borrão simétrico feito por um elemento do grupo.	122
Figura 55 – Criança a pintar com o pente.....	122
Figura 56 – Exemplo de um trabalho do desenho com lixívia.	123
Figura 57 – Visitantes e participantes na exposição.....	124
Figura 58 – Elemento do grupo a mostrar um dos seus trabalhos.....	124
Figura 59 – Gráfico do género.....	126
Figura 60 – Gráfico do género.....	126
Figura 61 – Gráfico da avaliação geral feita pelas crianças.	127
Figura 62 – Gráfico da avaliação das atividades como “Excelente” pelas crianças.....	128
Figura 63 – Gráfico sobre a continuidade do ateliê de artes.	129

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Mediadores utilizados em arte-terapia.....	10
Quadro 2 – As influências químicas na atenção e no comportamento.....	17
Quadro 3 – Principais teorias sobre o desenvolvimento.....	21
Quadro 4 – Estádio de desenvolvimento de Piaget.	21
Quadro 5 – Estádio de desenvolvimento psicosssexual de Freud.....	22
Quadro 6 – Estádio de desenvolvimento psicossocial de Erikson.....	22
Quadro 7 – Tipos de maus tratos.	28
Quadro 8 – Síntese das definições de cada tipo de mau trato.....	28
Quadro 9 – Sistematização dos efeitos dos maus tratos nas crianças.....	30
Quadro 10 – Caracterização do grupo	44
Quadro 11 – Princípios formais de funcionamento.	50
Quadro 12 – Cronograma do mês de Janeiro.	53
Quadro 13 – Cronograma do mês de Fevereiro.....	54
Quadro 14 – Cronograma do mês de Março.....	54
Quadro 15 – Cronograma do mês de Abril.....	55
Quadro 16 – Cronograma do mês de Maio.....	55
Quadro 17 – Cronograma do mês de Junho.	56
Quadro 18 – Associação das cores a um sentimento do grupo.	106
Quadro 19 – Respostas do grupo à questão aberta do inquérito por questionário.....	129
Quadro 20 – Anotações no livro de visitas da exposição.	130

LISTA DE ABREVIATURAS

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

2.º CEB – Segundo Ciclo do Ensino Básico

ISS – Instituto da Segurança Social

CAT – Centro de Acolhimento Temporário

CAM – Centro de Arte Contemporânea

INTRODUÇÃO

Esta investigação insere-se no flagelo social dos maus tratos a crianças. Como forma de colmatar este problema, a sociedade responde com a criação de instituições que as acolhem.

Dado o historial de abusos, as crianças tendem a apresentar problemas a nível cognitivo, físico e psicológico, que se refletem a nível da sua interação social. São crianças desequilibradas emocionalmente e este problema reflete-se posteriormente na sua vida adulta. É urgente a intervenção junto destas crianças, de forma a atenuar e a ultrapassar os seus traumas e desenvolver estratégias que promovam o seu bem-estar emocional é um objetivo deveras importante.

O problema deste estudo baseia-se em como a arte pode promover o desenvolvimento psicossocial de crianças institucionalizadas em lares de acolhimento. Segundo Read (2001) a arte tem um papel importante no desenvolvimento do ser humano, dado que, promove um desenvolvimento harmonioso e pode ser usada como forma de reinserção e reconstrução de bases psicológicas de um indivíduo, refletindo-se na sua interação com a sociedade.

Este estudo assenta em fundamentos teóricos sobre educação pela arte, desenvolvimento da criança, inteligência emocional, crianças de risco, arte infantil e a missão das casas de acolhimento temporário. Para delinear as diretrizes deste estudo, foi necessário entender como as crianças vivem nestas instituições e compreender o âmbito de funcionamento da casa.

Não existem muitos estudos que cruzem educação pela arte em casas de acolhimento, deste modo o objetivo primordial deste estudo foi enfatizar a importância da realização de ateliês de arte como forma de intervenção, visando a promoção do bem-estar das crianças institucionalizadas. A educação pela arte fomenta o desenvolvimento da autoestima, criatividade, motivação, cooperação, respeito, confiança, entre outros, o que se reflete no desenvolvimento equilibrado das crianças, que por sua vez, influencia de forma positiva a interação com os outros e a vida em sociedade.

Este estudo está dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresenta-se a fundamentação teórica do tema, com uma abordagem das várias questões sustentadas

por autores relevantes. Os temas abordados foram: educação pela arte, inteligência emocional, desenvolvimento da criança, crianças em situação de risco e arte infantil.

No capítulo dois, encontra-se a caracterização do projeto, em que fazemos uma caracterização do grupo e da instituição, bem como a caracterização do ateliê de artes, e apresenta-se o cronograma e respectivas planificações das sessões realizadas.

O Capítulo três apresenta a metodologia utilizada nesta investigação, em que os instrumentos de campo utilizados foram a observação direta, o inquérito por questionário, entrevista, análise documental, fotografias e vídeo.

O último capítulo aborda a apresentação dos resultados da respetiva análise qualitativa de todos os instrumentos de campo utilizados.

Por fim, seguem-se as conclusões deste estudo, onde se revela a síntese reflexiva de todo esta investigação, bem como as suas limitações e implicações para o futuro.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A educação pela arte

A conceção de educação pela arte por Herbert Read surgiu em 1943 com a primeira edição da sua obra “Education Through Art”, que foi possível pelo facto de ter sido convidado a participar da Leon Fellowship da Universidade de Londres, nos anos 1940-41 e 1941-42.

Read (2001) pretendeu realçar a importância do papel das artes na educação, bem como delinear meios que dessem respostas às necessidades da sua época. Para o autor, as crianças são artistas natas e devem ser encorajadas, mesmo que as suas capacidades não pareçam relevantes, dado que, posteriormente refletem-se numa vida em comunidade mais rica.

Conforme o autor a expressão é uma forma de libertar energias, que vão desencadeando um processo de aperfeiçoamento e desenvolvimento harmonioso do indivíduo, tanto na sua educação como na reeducação, ou seja, não é para ser aplicada somente no ensino regular, mas também, na reinserção, reconstrução de bases psicológicas e físicas do indivíduo, num método de reconciliação da individualidade com a unidade social.

Esclarece ainda que a metodologia de educação pela arte deverá assentar na expressão livre, espontaneidade, jogo, inspiração e criação. Por outras palavras, o autor defende que a educação deve ter a arte como base, esta deverá ser proporcionada à criança sob a forma lúdica-expressiva-criativa, de modo livre, num clima que proporcione a inspiração, motive a expressão dos sentimentos e estimule a criatividade.

Redefiniu o conceito de arte e de educação, pois, para o autor, a má conceptualização destes dois conceitos, são responsáveis pela tese de Platão não ter captado seguidores. Deste modo nos pontos seguintes definimos o que é Arte e o que é Educação para Herbert Read.

1.1. Conceito de arte

Segundo Read (2001), “A arte, seja lá como a definimos, está presente em tudo o que fazemos para satisfazer os nossos sentidos.” (p. 16). O autor na sua tese revela a dificuldade em definir o que é arte, este defende que:

(...) a definição de uma categoria como a arte, que é um dos conceitos mais indefiníveis da história do pensamento humano. Esta indefinibilidade é explicada pelo fato de que ela sempre foi tratada como um conceito metafísico, embora seja fundamentalmente um fenómeno orgânico e mesurável. (...) a arte está profundamente envolvida no real processo da percepção, do pensamento e das acções corpóreas. (...) Minha asserção final será que, sem esse mecanismo, a civilização perde seu equilíbrio, mergulhando no caos social e espiritual. (Read, 2001, p. 15)

Na ótica do autor a arte abarca dois princípios fundamentais: a forma e a criatividade. Segundo o autor a forma é uma função da percepção, o resultado das nossas atitudes em relação ao que nos envolve, do aspeto objetivo universal de todas as obras de arte. Já a criatividade é função da imaginação, que é própria da mente humana, conduz à elaboração de símbolos, de mitos ou fantasias, e é universalmente legitimada pelo princípio da forma.

Estes dois princípios, formam um jogo dialético, abarcam os aspetos psíquicos da experiência estética, mas não só, também englobam o corpo, ou seja, o aspeto biológico e por fim, o aspeto social da comunidade ou grupo.

1.2. Conceito de educação

Read (2001) defende que deve existir liberdade na educação, ou seja, como na sociedade democrática em que vivemos, o objetivo da educação deve visar prioritariamente o desenvolvimento pessoal.

A educação, de acordo com o autor, deve ser simultaneamente um processo de integração e individualização, por outras palavras, a harmonização da individualidade de cada um no grupo.

De acordo com o mesmo autor o papel da arte na educação não passa somente pelo “ensino das artes”, mas de uma “educação estética”, ou seja, não é exclusivo das artes visuais, mas das expressões sob qualquer forma, seja a dança, a música, o drama, a

plástica, a poética, a literária e a verbal. A educação estética harmoniosa do indivíduo com o mundo exterior, permite que este construa uma personalidade integrada, ou seja, ser capaz de lidar com situações e valores que o forçam a tornar-se independente nas resoluções de problemas.

1.3. Educação artística

De acordo com Sousa (2003) e Santos (1989), a educação artística visa o desenvolvimento harmonioso da personalidade de um indivíduo, ou seja, é uma educação que abrange as vertentes afetiva, biológica, cognitiva, motora e social da personalidade, de uma forma harmoniosa, o que significa que dá importância a todas estas vertentes, sem dar preferência a nenhuma em particular.

Em muitos modelos educativos, a afetividade não tem muita relevância, dando importância a aspetos cognitivos, e de acordo com Sousa (2003), “(...) é, em Educação Artística, proporcionada pela Arte que, sendo a linguagem dos sentimentos e das emoções, tem, desde Platão, o propósito de proporcionar a elevação espiritual da pessoa.” (p. 61)

Esclarece ainda que, a falta ou inexistência de uma educação de cariz cultural e artístico deixa de parte o que faculta a alegria e prazer, incentivando o desenvolvimento de atitudes da vida que assentam em valores economicistas, materialistas, mesquinhos, em vez de valores de cariz espiritual e moral. Refere também que estudos realizados em 1955, mostraram que a educação artística leva ao desenvolvimento equilibrado do indivíduo, enquanto as escolas que seguem um modelo educativo cognitivista demonstram ter mais problemas de aprendizagem e psicológicos.

De acordo com Sousa (2003):

Esta dimensão, quase que de prevenção de problemas e dificuldades, proporcionada pela Educação Artística, é também constatada por investigadores como Descombes (1974), Sokolov (1975), Coopersmith (1976) e Harter (1978), que encontraram aspectos de Educação Artística como variáveis significativamente positivas em relação a aumentos de Auto-estima, Auto-percepção e Auto-Realização, extremamente profícuos no robustecimento do «Self» no modo de estimular e motivar as crianças para as actividades escolares e como ajuda inestimável na conquista do sucesso escolar, bem como na fortificação do adolescente na sua luta contra as

tentações que podem desviá-lo para caminhos como os do fumo, do álcool e da droga. (p. 62)

Ainda como sustenta Sousa (2003), é fácil perceber esta dimensão preventiva da educação artística, se notarmos que se usam formas de arte-terapia, como por exemplo a musicoterapia, a dança terapia, entre outras, como método para tratamento psicoterapêutico de problemas ou doenças do foro psicológico.

Na opinião do autor, a Educação Artística não deve ser entendida com uma iniciação ou ensino das técnicas da arte dos adultos ou busca de vocação artística. Também não se resume à inclusão das disciplinas, como Música, Dança, Educação Visual, entre outras, na organização do currículo, direccionadas somente para a transmissão de técnicas e conceitos e sem uma interligação entre elas, segundo Sousa (2003):

Uma Educação Artística pressupõe, antes de tudo, que na organização curricular, letras, ciências, técnicas e artes, tenham a mesma ponderação, haja equilíbrio e não preferências ou predominâncias, concorrendo em igualdade de circunstâncias para proporcionar aos alunos uma equilibrada formação cultural geral, homogênea e congruente – a harmonia estética na harmonia educacional. (p. 63)

Desta forma, este tipo de educação leva a que exista uma interligação entre todas as disciplinas, numa afluência de propósitos e atuações, direccionadas para a essência da Arte, na ótica de Sousa (2003):

(...) a elevação espiritual, a formação da pessoa no que há de mais sublime em si, a sua formação humanística, a formação dos seus valores morais e éticos, o Bem e o Belo espirituais que já eram referidos por Platão. Nesta perspectiva, uma Educação artística, não poderá nunca, pois, ser abordada apenas pela via cognoscitiva, dado que se colocam como objectivos prioritários aspectos emocionais e sentimentais.

Mais importante do que «Aprender», «conhecer» e «saber»; é o vivenciar, descobrir, criar e sentir. (p. 63)

Deste modo, e ainda de acordo com o mesmo autor, todos estes pressupostos encaminham para uma profunda mudança no entendimento de todos os agentes educativos, bem como alterações nos programas e métodos abrangendo todas as disciplinas.

Santos (1989) também segue a filosofia de Read no que concerne à educação pela arte. Para o autor, na educação pela arte deve-se ter em conta três conceitos: arte,

pedagogia e psicologia. A partir deste pressuposto desenvolveu uma teoria através da triangulação destes três conceitos:

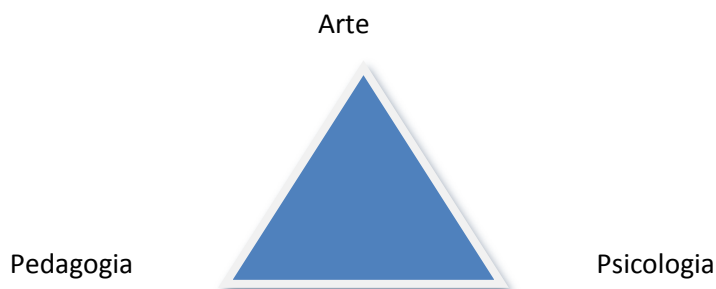


Figura 1 – Teoria da triangulação.

Fonte: Santos (1989, p. 44)

A relação entre a psicologia e a arte envolve a motivação, a emoção, as tendências, as vivências afetivas e cognitivas. Em relação à pedagogia e a arte, é uma área que facilita a espontaneidade expressiva e criativa, o desenvolvimento de atividades lúdicas, da imaginação simbólica e dos sentidos psicomotores.

Defende ainda que a educação pela arte deve começar na educação pré-escolar e salienta o papel fulcral dos educadores em desenvolver atividades de cariz prático e pessoal, de respeitar a criatividade e expressão da criança, sem fazer juízos de valor, de relacionar a expressão artística com o jogo, e estimular diversos métodos de expressão e comunicação. Salienta também que o educador deve ser dinâmico e pró-ativo e que o meio pedagógico deve ser harmonioso, de forma a facilitar o desenvolvimento da criança.

1.4. A arte-terapia

Como já foi referido nos pontos anteriores, a educação só tem a beneficiar se estiver interligada à arte.

Ao longo dos tempos, a arte veio a ganhar importância nas psicoterapias. De acordo com Bucho (2009), a sociedade moderna dá primazia ao pensamento racional e esquemático e ignora o individualismo de cada um, o autor refere: “Ouvimos, muitas vezes, dizer que a sociedade privilegia o ‘Ter’ em detrimento do ‘ser’.” (p. 56)

Este autor, defende que o homem para não perder a sua verdadeira identidade deve ter um pensamento criativo, Bucho (2009) refere que, “Criar permite expressar a nossa própria existência, as nossas emoções mais profundas, o processo criativo aumenta a capacidade de pensar, alterar, renovar e recombina aspectos da vida, ao mesmo tempo que incentiva o desenvolvimento intelectual, a iniciativa, etc.” (p. 56).

Esclarece ainda que, quando o homem perde a capacidade de ser criativo, fica doente e aprisionado e o seu comportamento fica rígido. Sendo a criatividade comum a todos os mortais, não é exclusiva a grupos de artistas ou poderosos, como alguns nos tentam incutir.

Bucho (2009), salienta, “O acto criativo revela-se fundamental para a mudança, para a saúde física e mental. Maior criatividade conduz a maior flexibilidade e diversidade de soluções, capacidade de resolver os problemas de forma inovadora, questionar toda e qualquer premissa.” (p. 57)

De acordo com a ótica do autor é difícil precisar quando a Arte-Terapia teve início, mas o autor defende que desde os tempos primitivos que a arte era usada com uma terapia.

Segundo Bucho (2009):

A arte tem vindo a ser utilizada como veículo para expressar os sentimentos, pensamentos e ideias, tendo-se descoberto nas últimas décadas as potencialidades da sua utilização com o objectivo de melhorar a saúde mental do ser humano. Desenvolveram-se várias técnicas artísticas expressivas para tal, sendo a arte-terapia a mais conhecida e difundida actualmente. (p. 59)

A arte-terapia ganhou impulso com os estudos de Freud e a génese da psicanálise. A associação livre e o simbolismo começa por ser o centro das atenções, o psicanalista citado por Bucho (2009) sustenta:

(...) o inconsciente se manifesta por meio de imagens, transmitindo significados de forma mais directa do que as palavras (escapam mais facilmente da censura da mente do que as palavras). Afirmava que “existe uma passagem que une a fantasia à realidade – o caminho, esse é a arte”. (p. 62)

Com influencia nesses estudos, Jung refere:

(...) o homem organiza o seu caos interior através da arte. Acreditava que a criatividade é uma função psíquica natural, estruturante, (não se tratava de sublimação de instintos sexuais como acreditava Freud) e possui a capacidade de auxiliar na estruturação do indivíduo, podendo ser a arte usada como componente de ‘cura’. Para Jung, a actividade plástica assim como a criatividade, são funções psíquicas inatas, que contribuem para a formação da personalidade e para a estruturação do pensamento.

(Bucho, 2009, pp. 62 e 63)

A arte-terapia tem como pedra basilar o valor simbólico das imagens que o sujeito realiza através das expressões artísticas. Estas são usadas como uma fonte de comunicação, onde Bucho (2009) opina:

Através de linguagem metafórica na qual a díade terapeuta/paciente comunica de forma eficaz, segura, directa, e empática. Esta técnica oferece a oportunidade para que o sujeito volte a brincar, a reencontrar a sua espontaneidade, provocando o acordar e o despertar da criatividade que há em cada um de nós, daí podemos afirmar que o seu uso facilita o processo terapêutico. (p. 80)

O autor afirma que para que isto funcione os terapeutas têm que proporcionar um ambiente acolhedor para o paciente, Bucho (2009) defende:

Este ambiente é criado por facilitadores, arte-terapeutas que funcionam como ‘mães suficientemente boas’ (...), conseguindo conter os elementos de angústia e terror que neles são projectados e devolvendo-os já metabolizados, tranquilizando o paciente. Isto implica um setting terapêutico onde o paciente sente apoio e segurança. (p. 80)

Esclarece ainda que, a vivência artística atua como um palco, onde o *self* se projeta, revelando o cenário simbólico interno. O paciente quando cria algo, mostra-nos uma imagem do seu mundo interior, ou seja, revela o problema sem recorrer às palavras.

Deste modo, o sujeito toma consciência dele próprio, das diferenças e semelhanças em relação aos outros, bem como das suas limitações. Segundo Bucho (2009), “Obtém uma maior compreensão interna e externa através da abertura que possibilita a passagem do real para o imaginário e do imaginário para o simbólico, ao mesmo tempo que cria um espaço aberto flexível, deixando espaço para a verdadeira individualidade.” (p. 81)

Em arte-terapia não importa a estética, o enfoque está no processo de criação. No seu valor terapêutico e não no resultado final, ou seja, a filosofia de arte-terapia refere que todos são capazes de fazer arte e não existe certo ou errado.

Para sistematizar, Carvalho (2011), o atual presidente da Sociedade Portuguesa de Arte Terapia, caracteriza a arte-terapia da seguinte forma:

A Arte-Terapia distingue-se como método de tratamento psicológico, integrando no contexto psicoterapêutico mediadores artísticos. Tal origina uma relação terapêutica particular, assente na interação entre sujeito-paciente (criador), o objecto de arte (criação) e o terapeuta (receptor). No caso de um grupo a dimensão é piramidal, com introdução do contexto grupal. O recurso à imaginação, ao simbolismo e a metáforas enriquece e incrementa o processo. (p. 13)

Os mediadores mais utilizados em arte-terapia são: as expressões (plástica, corporal, vocal, dramática), a escrita, a música e recurso a técnicas projetivas, assim sistematizando:

Quadro 1 – Mediadores utilizados em arte-terapia.

Mediadores mais utilizados em arte-terapia	
Expressão plástica	Pintura, desenho, escultura modelagem, colagem
Expressão corporal	Mímica, dança, movimento
Expressão vocal	A voz, o canto
Expressão dramática	Representações, dramatização, técnicas do psicodrama
A música	Processo activo, utilização de instrumentos musicais; ou processo receptivo na audição musical
Escrita	Poesia, escrita livre e criativa, contos, fadas, lendas, mitos
Utilização de técnicas projectivas	Imagens, fotografias, slides, fotocópias Tabuleiro de areia, fantoches, marionetas, fantasia guiada, alguns jogos...

Fonte: Bucho (2009, p. 89)

1.4.1. Um estudo de caso de arte-terapia com crianças de risco

O estudo apresentado foi realizado com uma criança de nove anos cujo o nome fictício é Mark, vítima de abusos domésticos, e foi executado no âmbito da dissertação de mestrado de arte pelo departamento de educação pela arte e artes-terapias criativas da Universidade de Concordia do Canadá.

Com este estudo, Singh (2001) pretendeu demonstrar que a arte-terapia é um bom método para lidar com crianças de risco, visto ser um excelente meio para as crianças expressarem os seus pensamentos, traumas e emoções. A autora defende que, através da arte-terapia, a criança reconhece as suas emoções com as suas realizações artísticas.

Mark foi internado num hospital, no departamento de psiquiatria infantil, foi diagnosticado com défice de atenção, hiperatividade e transtorno desafiador opositivo (TOC), pelo que durante cinco meses frequentou as sessões de arte-terapia com Singh (2001).

Antes de ser internado, vivia com a mãe, de trinta e seis anos, com um irmão de quatro anos e um meio-irmão de quinze anos. Todos sofreram de abusos psicológicos e físicos por parte do pai de Mark, que se divorciou da mãe um pouco antes deste ser internado.

A autora descreve que a família tem precedentes de alcoolismo e de consumo de estupefacientes e que Mark era uma criança que tinha sofrido abusos psicológicos, negligência, assistiu a violência da parte do pai para com a mãe e o meio-irmão durante vários anos. Estava ligeiramente aquém no seu desenvolvimento, não era capaz de comunicar os seus sentimentos, precisava de vigilância permanente, tinha constantemente acessos de raiva, era violento, híper vigilante, falava alto, não conseguia trabalhar em grupo, o seu tempo de concentração era muito reduzido, mas era capaz de trabalhar a par.

O estudo realizou-se durante cinco meses, que foi o tempo que esteve internado no hospital, tendo sessões de arte-terapia com a duração de trinta minutos, duas vezes por semana. De acordo com a autora, Mark ia para a escola da parte da manhã durante a semana e uma vez por semana saía por duas horas na parte da tarde.

O objetivo de Singh (2001) foi usar sessões curtas de arte-terapia, dado a incapacidade de Mark se concentrar por muito tempo. Nestas sessões a autora proporcionou-lhe um ambiente seguro, para ajudá-lo no seu desenvolvimento, aumentar a sua autoestima e controlar os seus impulsos usando a arte como forma de sublimação.

Segundo a autora, as primeiras sessões não foram muito produtivas, pois Mark não se continha, não se concentrava nas atividades devidamente, testando constantemente os limites da sessão, dos materiais e da terapeuta. Após dois a três meses de participação nas sessões de arte-terapia, Mark começou a demonstrar a sua agressividade e a autora começou a focar-se neste ponto.

O sentimento de agressividade, devido ao abandono e violência, foram o foco das sessões, através de desenhos e brincadeiras e gradualmente Mark foi exprimindo a sua raiva para com o seu pai e foi criando um laço de confiança com a autora.

Singh (2001) afirma que no último mês as sessões foram muito produtivas. Mark estava mais confortável em expressar as suas preocupações e em demonstrar os seus sentimentos à medida que o laço terapeuta/cliente foi se tornando mais forte (através da empatia e confiança), Mark não exprimiu medo, raiva, incerteza só tristeza. Segundo a autora, as sessões permitiram-lhe que se curasse e conhecesse o seu mundo interior, ele trabalhou os seus limites, estrutura e agressividade.

Após os cinco meses foi-lhe dado alta, mas Singh (2001) aconselhou que ele continuasse as sessões de arte-terapia e aumentasse o tempo da sessão para uma hora.

A autora concluiu que, com as sessões de arte-terapia, Mark gradualmente foi exprimindo os seus sentimentos através das suas realizações artísticas e brincadeiras, permitindo focar a sua energia agressiva em algo construtivo e tornando-se numa criança mais calma.

2. A inteligência emocional

Segundo Gardner (1995), foi a partir de 1900 que se desenvolveu um teste muito conhecido, o teste de inteligência, onde a medida era o QI; este teste foi desenvolvido por Binet e foi o maior sucesso da psicologia, por ter um instrumento que quantificava a inteligência de qualquer indivíduo.

Explica ainda que este teste não fazia sentido, na sua visão existem vários tipos de inteligência, e esse teste não tinha em conta todos os tipos de inteligência. O autor defendia a teoria das inteligências múltiplas, afirmando que existem sete inteligências: a inteligência linguística, a inteligência lógico-matemática, a inteligência espacial, a

inteligência musical, a inteligência corporal-cinestésica, a inteligência interpessoal e a inteligência intrapessoal.

De acordo com o autor, nenhuma inteligência é mais importante que outra e todas elas funcionam em conjunto na resolução de problemas.

Seguindo esta linha de pensamento Goleman (1996) desenvolveu um estudo que culminou numa tese sobre a inteligência emocional.

Na visão do autor, controlar as emoções favorece o desenvolvimento da inteligência e a incapacidade de lidar com as próprias emoções pode dificultar ou destruir a vida de um indivíduo.

Este clarifica que existem duas mentes: a que sente e a que raciocina; estes dois modos, apesar de diferentes, interagem na construção da vida mental do indivíduo se por um lado temos a mente racional, este modo de conhecimento é mais consciente, capaz de refletir e ponderar e está mais atento, por outro lado, a mente emocional é essencialmente um conhecimento impulsivo.

Ambas funcionam em harmonia a maior parte do tempo, dado que os sentimentos são essenciais para o pensamento e o contrário também. Refere ainda que só há desequilíbrio quando surgem as paixões, pois a mente emocional passa a dominar.

O autor defende que a maioria das ações de um indivíduo, têm o cunho das suas emoções, estas tem uma razão e lógica muito próprias. Isto deve-se ao fato que a mente emocional atua mais rápido que a mente racional, esta rapidez deriva da inexistência da reflexão que é característica da mente racional.

Goleman (1996) revela que as ações que um indivíduo pratica, provêm da mente emocional, estas dão uma sensação de certeza, que permite simplificar as coisas, que para a mente racional seriam questionáveis e intrigantes. Passando o impulso, o indivíduo questiona-se sobre o motivo da ação e aí desperta a percepção racional. As emoções apoderam-se do indivíduo com tanta rapidez que ele nem se dá conta.

Esclarece que o pico da emoção dura um breve momento, caso contrário as emoções teriam um péssimo resultado se dominassem o corpo e o cérebro por muito tempo, pois as emoções são más para orientar a ação.

De acordo com o autor, as emoções só se mantêm se o sentimento que as desencadeia estiver presente.

A mente racional é lenta a registar os factos e a reagir e em circunstância emotivas, o primeiro impulso não vêm da cabeça.

Segundo a linha de pensamento do autor também existem reações emocionais que não são rápidas, estas evoluem no pensamento até se formarem como sentimento. Este caminho é mais intencional, permitindo que se tenha consciência do raciocínio que levou ao desenvolvimento da emoção. Neste caso, a reação desencadeada é precedida de uma avaliação minuciosa que abarca o pensamento e processo cognitivo. Neste processo, o pensamento precede o sentimento, o que resulta numa resposta emocional adequada. No processo de reação rápida é o oposto, o sentimento antecede ou é em simultâneo com o pensamento.

Este tipo de reação emocional surge em situações de urgência, o que permite sobreviver a um perigo iminente.

Goleman (1996) afirma que o sujeito pode alimentar emoções, fazendo com que elas fiquem presentes, são sensações provocadas intencionalmente. O autor sublinha não saber precisar que pensamento pode desencadear um tipo de emoção, mas o sujeito pode escolher no que pensar. Já a mente racional, não decide que emoções deve ter.

Perante este fato, de acordo com o autor, a mente racional só pode tentar controlar o decorrer da ação, pois o sujeito não é capaz de decidir quando ficar alegre, triste ou furioso.

A mente emocional julga que as suas crenças são verdades absolutas desprezando tudo o resto. Isto explica, confere o autor, porque é tão difícil fazer com que um indivíduo, sob uma perturbação emocional, raciocine. Nenhum argumento do ponto de vista lógico o faz contrariar as suas emoções.

Elucida ainda que a mente emocional reage sempre da mesma forma, ou seja, uma reação do passado, repete-se no presente e no futuro.

O autor dá como exemplo que se na infância um sujeito teve medo de uma fisionomia raivosa, hoje, ao deparar-se com uma fisionomia semelhante, também irá sentir medo. Quanto mais forte for a sensação, mais clara será a reação, se pelo contrário, forem subtis ou vagas é possível que a emoção não seja entendida com clareza.

Goleman (1996) defende que por vezes o sujeito não sabe que sentimento está a sentir. A função da mente emocional é essencialmente determinar um estado emocional particular, sugerido por determinadas sensações que dominam num certo momento. Na área da emoção cada sentimento tem um reportório de pensamentos diferentes. A forma como o individuo pensa ou age quando se sente romântico não é igual quando se sente zangado ou triste.

Na sua tese, defende que existem cinco domínios principais para desenvolver a inteligência emocional. Estas são: conhecer as suas próprias emoções e reconhecer quando elas acontecem, lidar com as suas emoções, motivar-se, reconhecer as emoções nos outros e por fim, saber lidar com relacionamentos.

Em suma, o autor salienta a importância de conhecermos os nossos sentimentos e ter consciência de que somos arrebatados por eles.

2.1. Emoções e aprendizagem

Estudos recentes de neurocientistas defendem que as emoções e as aprendizagens estão relacionadas, ao contrário do que se pensava antigamente, de acordo com Jensen (2002):

A faceta afectiva da aprendizagem é a interação vital entre a forma como nos sentimos e a forma como agimos e pensamos. Não existe nenhuma separação entre mente e as emoções; as emoções, o pensamento e a aprendizagem estão todos ligados. (p. 111)

Seguindo a linha de pensamento deste autor, a cultura ocidental não dá o devido valor às emoções pois o pensamento científico dá primazia à lógica e ao raciocínio e as emoções são associadas a algo que não se consegue controlar. Isto repercutiu-se numa separação entre a parte emocional e a racional, no entanto o autor defende que o mais racional é incluir as emoções nas decisões e pensamentos, o que foi demonstrado por Damásio (2003) no seu livro *Erro de Descartes*, onde o autor refere que “(...) as emoções não são um luxo. Elas desempenham uma função na comunicação de significados a terceiros e podem ter também o papel de orientação cognitiva (...)” (p.145).

LeDoux (1994) parafraseado por Jensen (2002), defende que são as emoções que guiam a atenção, elaboram significados e têm o seu próprio percurso de memória, o que demonstra que está associado à aprendizagem, segundo Jensen (2002):

A emoção ajuda a razão a concentrar a mente e a estabelecer prioridades. Muitos investigadores acreditam, agora, que a emoção e a razão não são opostas; por exemplo, a nossa faceta lógica diz ‘determina um objectivo’, mas apenas as nossas emoções nos tornam suficientemente apaixonados para agir na prossecução desse objectivo. (p. 112)

Seguindo o mesmo autor, os neurocientistas dividem emoções e sentimentos. Na ótica de Jensen (2002) “As emoções são geradas por percursos biologicamente automatizados. Elas são a alegria (prazer), o medo, a surpresa, o repúdio, a raiva e a tristeza.” (p. 113) já os sentimentos são descritos como sendo, “(...) as nossas respostas às circunstâncias, desenvolvidas ambiental e culturalmente. Incluem-se exemplos como: preocupação, antecipação, frustração, cinismo e optimismo.” (p. 113)

Esclarece ainda que é possível medir as emoções através dos batimentos cardíacos, respostas da pele, pressão arterial e atividade num eletroencefalograma.

Sustentado a ideia de LeDoux (1996), Jensen (2002) opina que os sentimentos e as emoções fazem diferentes percursos pelo corpo até chegar ao cérebro, os sentimentos demoram mais tempo que as emoções a chegar ao cérebro. Em experiências ameaçadoras ou prazerosas o cérebro ativa neurónios próprios que somente respondem nestes casos; em caso de perigo temos que responder rapidamente e não refletir sobre o acontecimento, se não poderá custar-nos a vida. O autor exemplifica que um aluno que se sente ameaçado tende a reagir sem pensar e que ser abordado depois pelo professor para melhorar o comportamento não contribui para esse melhoramento, pois é um resposta automática.

De acordo com Jensen (2002):

É necessário ensinar os alunos competências de inteligência emocional de um modo repetitivo para que os comportamentos positivos sejam tão automáticos como os negativos. Este ponto é particularmente importante porque, apesar de os alunos dos dias de hoje não terem que espantar tigres dentes de sabre, sofrem ameaças equivalentes. Estas incluem o medo da humilhação, serem considerados um fracasso pelos pares, ou serem vítimas de um rufião nos corredores. Os seus cérebros adaptaram-se para tratar essas ameaças emocionais, psicológicas e físicas como se fossem ameaças às suas vidas. (p. 115)

Ainda como sustenta Jensen (2002) e Damásio (2003) a amígdala, que é uma componente do sistema límbico do cérebro, é a estrutura que está mais envolvida com as emoções, e exerce muita influência no córtex. Esta apresenta entre doze a quinze áreas emocionais em que duas delas foram identificadas por estarem relacionadas com o medo. E, quando removida, pode destruir a capacidade de ser criativo de tomar decisões importantes, diminui a imaginação e segundo Jensen (2002), “(...) as nuances das

emoções que conduzem às artes, bem como ao humor, imaginação, amor, música e altruísmo.” (p. 116)

Clarifica que o estado emocional influencia muito a construção de significados, comportamento diário, motivação e cognição de um aluno. Dado que, as emoções estão interligadas a químicos, estes são produzidos no corpo por vários órgãos que influenciam a maioria dos nossos comportamentos, sendo o veículo desse transporte a corrente sanguínea. Uma vez que a emoção ocorre, o córtex já não o consegue desligar. O motivo destes estados serem tão poderosos, reside no facto de serem modelados e produzidos pelo corpo todo, pois todas as células têm imensos receptores para assimilarem a informação vinda de outras partes do corpo.

No quadro seguinte apresenta-se as influências químicas na atenção e no comportamento.

Quadro 2 – As influências químicas na atenção e no comportamento.

	Serotonina “O travão”	Noradrenalina “O acelerador”
Riscos elevados	• Timidez	• Hiperestimulação
	• Obsessivo-compulsivo	• Pulsação rápida
	• Autoconfiança baixa	• Probabilidade aumentada de
	• Agressividade contida	violência impulsiva
Riscos reduzidos	• Depressão	• Subestimulação
	• Agressividade impulsiva	• Procura de emoções fortes
	• Alcoolismo	• Tomada de riscos
	• Raiva explosiva	• Probabilidade aumentada de uma
	• Suicídio	violência premeditada

Fonte: (Jensen, 2002 p.117)

Na opinião de Jensen (2002), as experiências geram emoções tais como ira, medo, tristeza, repúdio e alegria. As emoções dão origem a pensamentos, decisões e opiniões, que por sua vez desencadeiam respostas como cinismo, antecipação, otimismo, frustração, confiança e confusão. São estas que determinam fortemente se um aluno está ou não motivado a agir.

O autor sugere cinco estratégias para promover a inteligência emocional dos alunos, elas são: dar o exemplo (o professor deve dar sempre o exemplo), celebrações (formas de reconhecimento público, festas, entre outras.), controvérsias (debates e diálogos), utilização de rituais físicos (aplausos, cânticos, movimentos, entre outros) e introspeção (partilhas, uso de diários, reflexões, entre outras).

2.1.1. Um ambiente enriquecedor

O ambiente tem uma grande influência no desenvolvimento do nosso cérebro, segundo Jensen (2002):

O cérebro pode, literalmente, desenvolver novas conexões, com a estimulação ambiental. Diamond afirma que ‘quando enriquecemos o meio ambiente, conseguimos obter cérebros com um córtex mais grosso, mais ramificações das dendrites, mais axónios e corpos celulares mais desenvolvidos’ (Healy, 1990, p. 47). Isto significa que as células nervosas comunicam melhor entre si e também que se desenvolvem mais células de gila. Tal pode ocorrer quarenta e oito horas após a estimulação. (p. 52)

Este processo de estimulação começa desde o nascimento e segundo o autor, na criança em idade escolar, o cérebro está mais apto a desenvolver-se e quanto mais estimulado for, mais conexões neuronais se desenvolvem, ou seja, aumenta a sua inteligência.

Jensen (2002) cita o neurobiólogo Chungani que afirma, “Durante esta fase são essenciais a estimulação, a repetição e a novidade, para se conseguir o lançamento de alicerces de uma aprendizagem posterior. O mundo exterior é o verdadeiro alimento para o cérebro em crescimento.” (p. 54)

Conforme o autor, o cérebro só se desenvolve num ambiente que promova aprendizagens desafiantes e de *feedbacks* interativos. O desafio não deve ser nem grande, nem pequeno demais para motivar os alunos. Mudar de estratégias e de

recursos, fazer visitas de estudo, convidar oradores, jogos, atividades a pares ou em grupo, entre outras, são estratégias propostas pelo autor.

Na figura seguinte apresenta-se um esquema de maximização do crescimento do cérebro.

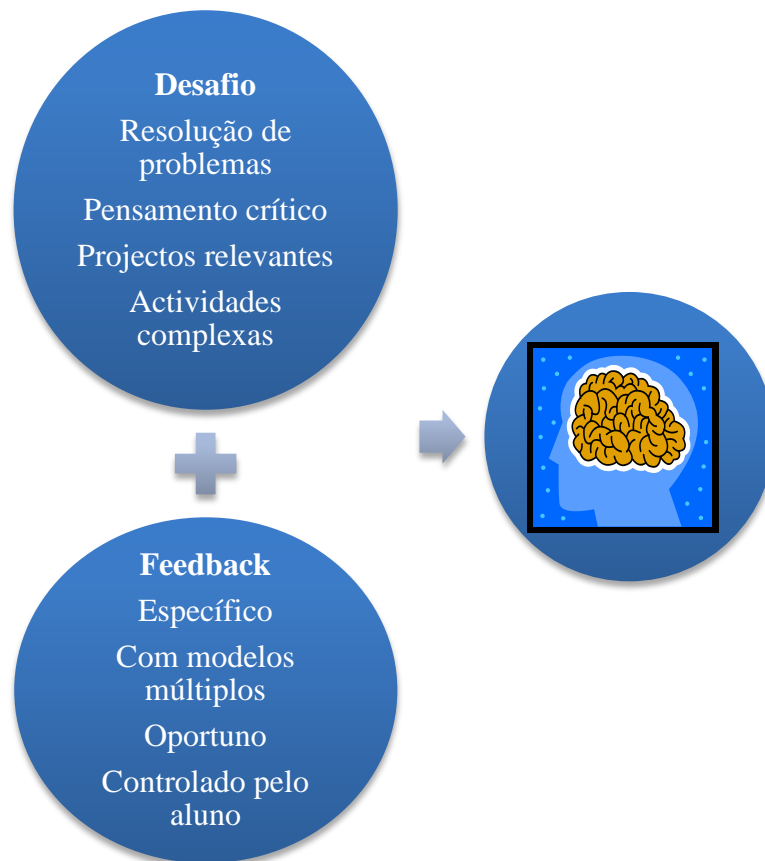


Figura 2 – Esquema de maximização do crescimento do cérebro.

Fonte: Jensen (2002, p. 56)

Segundo a visão do autor, existem inúmeras fontes de enriquecimento do ambiente, mas salienta cinco: estimulação motora, leitura e linguagem, pensamento e resolução de problemas, artes e os meios envolventes.

De acordo com o tema deste estudo iremo-nos cingir somente ao enriquecimento através da arte.

Deste modo, Jensen (2002) refere que:

(...) as artes podem ajudar a lançar as fundações para o posterior sucesso académico e profissional. Uma preparação forte em arte desenvolve a criatividade, a concentração, a resolução de problemas, a eficácia pessoal e a coordenação, e valoriza a atenção e a auto-disciplina. (...) as provas convencem-nos de que, por um lado, o nosso cérebro pode ser adequado à música e às artes e que, por outro lado,

uma educação musical e artística tem benefícios académicos e sociais positivos, quantificáveis e duradouros. Aliás, há provas consideráveis que sugerem que se devia existir uma educação largamente baseada na música e na arte para todos (...) (p. 62)

Sustentado a ideia de Hanshumacher (1980), Jensen (2002) conclui que a educação artística fomenta o progresso da linguagem, promove a predisposição para a leitura, aumenta a criatividade, apoia o desenvolvimento intelectual em geral, ajuda o desenvolvimento social e promove uma atitude positiva em relação à escola.

Como sustenta Jensen (2002):

A utilização da arte não apenas para ensinar a desenhar mas também para ensinar a pensar e a desenvolver a expressividade emotiva e a memória tem sido uma demonstração notável da plasticidade do cérebro. Ao estudar arte e desenvolver criações artísticas, o cérebro humano como que se renova para estabelecer conexões mais fortes e em maior número, (...) Jeane Houston afirma que a arte estimula a percepção corporal, a criatividade e a consciência do eu. (pp. 64 e 65)

De acordo com o autor, usar a arte como um meio enriquecedor só trás benefícios para os alunos e esta deveria estar incluída em todas as escolas.

3. O desenvolvimento da criança

Existem várias teorias sobre o desenvolvimento da criança, e cada uma delas tem um enfoque numa determinada componente, de acordo com Monteiro e Santos (1999), “Algumas correntes privilegiam a componente biológica/maturativa (maturacionismo e psicanálise), outras a componente ambiental/social (behaviorismo), outras correntes procuram superar esta dicotomia defendendo que o desenvolvimento resulta da interação entre a componente biológica e social (construtivismo e teoria psicossocial).”(p. 158)

Quadro 3 – Principais teorias sobre o desenvolvimento.

Corrente	Autor
Maturacionismo	Gesell
Behaviorismo	Watson
Construtivismo	Piaget
Psicanálise	Freud
Teoria Psicossocial	Erikson

Fonte: Monteiro e Santos (1999, p. 158)

As teorias mais conhecidas e que iremos abordar aqui neste estudo, são as de Piaget, Freud e Erikson, cingindo-nos somente à idade do primeiro ciclo, ou seja, crianças dos 5/6 anos aos 11/12 anos.

Nos quadros seguintes apresenta uma síntese das teorias destes três autores.

Quadro 4 – Estádio de desenvolvimento de Piaget.

Estádio	Idades	Principais características
Operações concretas	7 – 11/12 anos	<p>Reversibilidade mental</p> <p>Pensamento lógico, acção sobre o real</p> <p>Operações mentais: contar, medir, classificar, seriar</p> <p>Conservação da matéria sólida, líquida, peso e volume (invariâncias)</p> <p>Conceitos de tempo, de espaço e de velocidade.</p>

Fonte: Monteiro e Santos (1999, p. 170)

Quadro 5 – Estádio de desenvolvimento psicosssexual de Freud.

Estádios	Aparelho psíquico	Características
Latência (5/6 anos - Puberdade)	Id	Amnésia da sexualidade infantil.
	Ego	Energia da libido canalizada para atividades sociais.
	Superego	Mecanismos de defesa do ego.
		Processo de identificação sexual.

Fonte: Monteiro e Santos (1999, p. 177)

Quadro 6 – Estádio de desenvolvimento psicossocial de Erikson.

Idade Aproximada	Descrição da tarefa
6 – 12 anos	<i>Industria vs inferioridade</i> A criança aprende a sentir-se eficaz ou inapta.

Fonte: Monteiro e Santos (1999, p. 183)

3.1. A idade do primeiro ciclo

3.1.1. Desenvolvimento físico

Na idade em que as crianças entram para o 1.º ciclo do ensino básico, passam por uma etapa que segundo Guerra (s.d.) é denominada de “período de maturidade infantil”(p. 70); segundo a autora, a criança aperfeiçoa e desenvolve os seus movimentos. Tem mais força e habilidade para trabalhar, e por sua vez tem prazer em executar jogos desafiantes onde tenha que ser mais forte e precisa. A criança, em comparação com o adulto, é muito mais ágil e exerce a sua atividade sem descanso.

Na opinião da autora, as crianças gostam de jogar à bola, saltar à corda, andar de bicicleta, ou seja, atividades de movimento. É muito frequente ocorrerem acidentes devido ao excesso de confiança que elas têm nas suas capacidades, mas felizmente nesta fase, possuem uma força e vitalidade que as ajuda a ultrapassar esses casos.

A criança segundo Guerra (s.d.), “Possui agora uma paciência e habilidade suficiente para poder armar e desarmar coisas complicadas, realizar trabalhos de plástica (argila, pintura, técnicas de colagem, etc.), e diversos trabalhos manuais” (p. 71), esta é a altura ideal para começar atividades desportivas com regras.

Esta fase é marcada por falta de atenção e dificuldade em se colocar no lugar do outro. Guerra (s.d.) refere que:

(...) não admite regras externas ao grupo (árbitros), e o seu interesse centra-se mais no seu próprio papel durante o jogo do que no resultado final.

O jogo e o pré-desporto servem para alcançar estas condições. Constituem uma maneira apropriada de satisfazer e estimular simultaneamente as necessidades das crianças. (p. 73)

Na ótica da autora, nesta idade as crianças já possuem uma melhor linguagem. Isto deve-se ao fato da leitura e da escrita, de apreciarem complicados trava-línguas que gostam de pronunciar o mais rápido possível, gostam de inventar linguagens e de coordenar lengalengas ou cantar e jogar em simultâneo.

3.1.2. Desenvolvimento intelectual

Conforme Guerra (s.d.), é nesta idade que se dá uma importante alteração na inteligência da criança, apesar de ainda não ser igual à de um adulto, há imensos avanços, tais como:

- O egocentrismo infantil vai diminuindo progressivamente e gradualmente dá lugar ao sentido crítico que está em evolução permanente;
- O animismo desaparece, as coisas já não estão vivas e a criança já distingue o que é história, fantasia e realidade;
- Começa a usar um pensamento mais racional para os fatos que observa, de acordo com Guerra (s.d.), “Para estas explicações, a criança costuma

valer-se de um atomismo que explica o todo pelas partes.” (p.73), isto explica o interesse em resolver quebra cabeças e jogos de construção;

- Orientação espaço-temporal, nesta fase já adquire a noção de espaço e tempo como algo concreto que diverge de si. Já se apercebe em que dia está, o tempo que falta para um acontecimento, o processo das estações do ano, entre outros. Já percebe o funcionamento do relógio e do calendário. Também é capaz de imaginar um objeto de diferentes perspetivas, organizar o espaço que utiliza para desenhar ou escrever. Têm consciência das medidas, das distâncias e dos meios a percorrê-los. Apesar de toda esta evolução a criança ainda está longe da inteligência do adulto, ainda tem dificuldade em usar conceitos relativos, como por exemplo velocidade, densidade e lidar com dados abstratos, mas entre os 10/11 anos as crianças já são capazes de dominar o mundo físico.
- Neste período desenvolve-se a primeira lógica, ou seja, a criança começa a preocupar-se se o seu pensamento está correto ou não.
- Já tem um pensamento reversível, o que lhe permite adquirir competências matemáticas, ou seja, nesta fase a criança já consegue pensar nas ações ao contrário.
- Interesse, curiosidade e memória, as crianças nesta fase assimilam todo o tipo de dados, interessam-se por tudo que não seja vulgar, como lugares longínquos, astronomia, os tempos da pré-história, entre outros. Segundo Guerra (s.d.), “A este interesse e curiosidade desmedida correspondem uma atenção e memória extraordinárias. A criança é capaz de estar atenta durante muito tempo ao que lhe interessa: mas, normalmente, o interesse pelas coisas novas diminui logo, e a atenção desaparece.” (p. 74) Relativamente à memória esta é a fase em que o ser humano tem uma memória mecânica muito grande. Esta é a altura ideal para aprender a tabuada, nomes de cidades e rios, definições, entre outras.

3.1.3. Desenvolvimento da personalidade

Na perspectiva psicanalítica das autoras Papalia e Olds (1981), a idade do primeiro ciclo coincide com a fase de latência de Freud, que segundo Papalia e Olds (1981), “um período de quiescência sexual, em comparação com os períodos pré-escolar e adolescente que são mais tormentosos.” (p. 438). Apesar desta latência, as crianças continuam a explorar o lado sexual, seja pela masturbação, exploração do seu corpo ou dos outros e de terem conversas acerca desta matéria. Os mecanismos de defesa desta fase são: repressão, regressão, projeção, sublimação e formação reativa.

Já no que concerne à teoria de Erikson, as crianças encontram-se na crise “produtividade *versus* inferioridade” que é a quarta das oito crises desenvolvidas pelo psicanalista. Nesta fase, segundo Papalia e Olds (1981), “as crianças aprendem as habilidades necessárias à sobrevivência em sua cultura particular e enfrentam um senso de inferioridade se tiverem muito menos sucesso nisso do que os seus companheiros.” (p. 439)

Esclarecem ainda que o grupo de pares nesta fase da vida das crianças, adquire um papel muito importante, pois cada vez mais a criança passa mais tempo na escola, na companhia de amigos, do que em casa com os seus familiares. Papalia e Olds, (1981) sistematizam que, “este grupo é importante no desenvolvimento de identidade e a posição de uma criança no grupo influencia muito o autoconceito. Os adultos também influenciam a posição da criança no grupo.” (p. 439)

Conforme estas autoras, apesar das crianças passarem menos tempo com a família, esta continua a exercer uma forte influência sobre elas, embora existam diferentes situações familiares (pais divorciados, mães solteiras, entre outras) desde que exista uma atmosfera de amor, respeito e apoio pelos membros da família é um ambiente propício ao desenvolvimento saudável da criança.

4. Crianças em situação de risco

O flagelo do mau trato infantil e de crianças em risco tem vindo ao longo dos tempos a ser considerado um problema grave da sociedade, que não se pode ignorar.

Graças a estudos desenvolvidos por pediatras anglo-saxónicos, sobre os efeitos nefastos na vida e bem-estar das crianças, esta problemática tem ganho cada vez mais relevância nos países ocidentais.

De acordo com Penha (2000):

Ninguém pode duvidar que se trata de uma assunto de evidente relevância para a sociedade pelas suas implicações psicológicas, familiares e sociais. Com efeito, as condições extremas que o fenómeno dos maus tratos pode assumir, inclusive casos de morte, o nível de sofrimento a que são submetidas diariamente um bom número de crianças e as repercussões na saúde psíquica das vítimas, fazem com que este tema deva ser considerado como um problema de primeira ordem na nossa sociedade.” (p.1.1)

De acordo esta autora, esta sensibilização tardia deriva de modos de vida precários; mortalidade infantil elevada; condições socioeconómicas difíceis; costumes culturais bárbaros, e pouca importância social da criança.

Atualmente, tem-se vindo a reunir esforços para reconhecer, intervir e prevenir estes casos, mas o fato da própria definição de maus tratos ser ambígua dificulta este trabalho. Esta dificuldade deriva da problemática dos maus tratos ser abordada de várias perspetivas, tais como a nível médico, legal, social e psicológico. Outra das razões é de acordo com Penha (2000), “o conceito que um grupo social tem da infância, determina as práticas, o tipo de interação que os adultos estabelecem com a criança, a concepção dos ambientes, os aspectos desenvolvimentais que consideram necessários e as expectativas que detêm sobre elas.” (pp. 1.1 e 1.2)

Esclarece ainda que a sociedade tem obrigação de reconhecer os direitos da criança e o mais importante de todos é poder desenvolver-se numa família que a proteja, estime e a queira, dado que, o grupo familiar é o primeiro responsável pela sobrevivência da criança. Segundo esta linha de pensamento, o conceito de risco está interligado a omissões e défices nas necessidades, nomeadamente de natureza sócio emocional (afeto, atenção, interação, entre outros) ou natureza física (saúde, alimentação, higiene, segurança e abrigo).

Segundo Penha (2000):

(...) pode considerar-se “**crianças em risco**” a criança que, pelas suas características biológicas e/ou pelas características da sua família, está sujeita a elevadas probabilidades de vir a sofrer de omissões e privações que comprovem a satisfação das suas necessidades básicas de natureza material ou afectiva. (p. 3.4)

Por outras palavras, quando se fala de crianças em risco, estamos a falar de crianças que vivem em condições precárias que não satisfazem o seu bom desenvolvimento global.

4.1. Maus tratos

De acordo com Penha (2000), normalmente, quando nos referimos a “maus tratos” faz-se referência a agressões físicas, cuidados físicos que são necessários, abandono emocional e abuso sexual, aspetos no que diz respeito à intencionalidade do adulto, que resultam no sofrimento infantil. A gravidade do abandono ou lesão, o afastamento das normas socialmente estabelecidas, associadas aos cuidados infantis, estabelecem também alguns dos critérios que definem o mau trato. Contudo, existe muita ambiguidade e imprecisão nas definições o que leva a uma livre, vasta e arriscada interpretação de cada situação o que pode levar a não intervir quando é necessário e vice-versa.

Conforme Moreira (2007):

O conceito de maus-tratos diz respeito, precisamente, a uma forma desajustada de tratar indivíduos. (...) O conceito de abuso diz respeito àqueles comportamentos, àqueles “tratos” que os adultos mantêm com as crianças, mas que não são adequados, por serem “abusivos” em relação àquilo que a criança tem direito. (p. 11)

Já por sua vez, de acordo com o artigo 3.º, da Lei n.º 147/94, de 1 de setembro caracteriza:

Considera-se que a criança ou o jovem está em perigo quando, designadamente, se encontra numa das seguintes situações:

- a) Está abandonada ou vive entregue a si própria;
- b) Sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais;
- c) Não recebe os cuidados ou a afeição adequado à sua idade e situação pessoal;
- d) É obrigada a actividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento;

- e) Está sujeita, de forma directa ou indirecta, a comportamentos que afectem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional;
- f) Assume comportamentos ou se entrega a actividades ou consumos que afectem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação. (p. 6117)

Apesar de tanta ambiguidade há uma tentativa para reduzir este desajuste e de acordo com Penha (2000) existem vários tipos de maus tratos, como podemos ver nas tabelas seguintes.

Quadro 7 – Tipos de maus tratos.

Tipos de Maus tratos	Ativo	Passivo
Físico	Maus tratos físicos Abuso sexual	Abandono físico
Emocional	Maus tratos emocionais	Abandono emocional

Fonte: Penha (2000, p. 3.9)

Quadro 8 – Síntese das definições de cada tipo de mau trato.

Abandono físico/Negligência	“Por negligência entendem-se actos de omissão por parte dos adultos responsáveis pela criança em satisfazer as necessidades básicas desta. Podendo causar-lhe sofrimento ou não favorecer que ela concretize e desenvolva o seu potencial.” (Moreira 2007, p. 13)
Mau trato físico	“Qualquer acção, não accidental, por parte dos pais ou seus substitutos que provoque dano físico ou doença à criança.” (Penha 2000, p. 3.10)
Abuso sexual	“Qualquer classe de contacto sexual com uma criança menor de 18 anos por parte de um familiar/tutor ou adulto desde que detenha um posição de poder ou autoridade sobre a criança.” (Penha 2000, p. 3.10)
Abandono emocional	“Falta persistente de respostas aos sinais, expressões emocionais e condutas de procura de proximidade e interacção iniciadas pela criança e falta de iniciativa de interacção e contacto por parte de

	uma figura adulta de referência.” (Penha 2000, p. 3.11)
Mau trato emocional/ Abuso psicológico	“Hostilidade verbal crónica na forma de insulto, desapego ou ameaça de abandono e constante bloqueio às iniciativas de interacção da criança por parte de um membro adulto do grupo familiar.” (Penha 2000, p. 3.13)
Mau trato institucional	(...) entende-se por mau trato institucional qualquer legislação, procedimento, actuação ou omissão procedente dos poderes públicos, bem como derivada da actuação individual do profissional que comporta abuso, negligência em detrimento da saúde, da segurança, do estado emocional, do bem estar físico, da correcta maturação ou que viole os direitos básicos da criança. Roig (1989) (citado por Penha, 2000, p. 3.13)
Exploração laboral	(...) situação em que os pais ou tutores conduzem a criança, com carácter obrigatório, à realização continuada de trabalhos, domésticos ou não, com as seguintes características: <ul style="list-style-type: none"> • Excedem os limites do habitual; • Deveriam ser realizados por adultos; • Interferem de maneira clara nas actividades e necessidades sociais ou escolares da criança; • Têm como objectivo fundamental obter um benefício económico, seja para os pais ou estrutura familiar, seja para a empresa que os admite. Gizalan (1991) (citado por Penha, 2000, p. 3.15)
Mau trato pré-natal	Falta de cuidado, por acção ou omissão, das condições físicas da futura mãe ou auto-administração de substâncias ou drogas que, de maneira consciente, prejudica o feto de que é portadora. Este consumo pode prejudicar o normal desenvolvimento do bebé ou implicar o seu nascimento com o síndrome de abstinência às substâncias aditivas. (Penha 2000, p. 3.16)
Síndrome de Munchausen por poderes	“Situações em que a mãe e /ou pai submetem a criança a contínuos exames médicos alegando sintomas físicos patológicos fictícios ou gerados, de uma maneira activa, pelos próprios mão/pai, mediante a inoculação de substâncias nocivas às crianças.” Roig (1991) (citado por Penha, 2000, p. 3.16)

Fonte: Moreira (2007) e Penha (2000)

4.2. Os Efeitos dos maus tratos no desenvolvimento da criança

De acordo com Moreira (2007), os maus tratos podem provocar muitos efeitos nefastos nas crianças a vários níveis, sejam eles psicológicos, neurológicos, sociais, bem como, no desenvolvimento motor e da linguagem, entre outros. Não existe relação de causa efeito, pois cada caso é um caso e os efeitos dependem de vários fatores, mas já existem vários estudos que apontam para uma tendência de efeitos que aparecem com mais frequência em crianças mal tratadas.

Quadro 9 – Sistematização dos efeitos dos maus tratos nas crianças.

Efeitos neurológicos	<p>Crianças que sofrem maus tratos podem apresentar um mau funcionamento das regiões do cérebro responsáveis pela regulação do afeto, emoções e empatia, memória, aprendizagem; dificuldades no processo de vinculação; falta de confiança no meio ambiente em que está inserida; tem menos resistência ao stress e é mais reativa. Podem também ter tendência a bloquear, a fixar-se no medo e a tornar-se ansiosa e frustrada mesmo em situações normais, deste facto podem resultar: insónias, irritabilidade, hiperatividade, agressividade, hipervigilância, birras e atrasos no desenvolvimento.</p> <p>Estas crianças também podem sofrer de dissociações (como forma de fuga à realidade, recalcam os momentos traumatizantes) que podem provocar perturbações de personalidade, de memória, alucinações, identidade e amnésia</p>
Efeitos psicológicos	<p>A nível psicológico os maus tratos em crianças podem demonstrar desregulação do afeto, ou seja, têm dificuldades em controlar as suas emoções; tendem a evitar intimidades à medida que vão crescendo; têm comportamentos provocatórios e problemas no processo de vinculação.</p>

Efeitos sociais

As crianças mal tratadas têm tendência a ter menos competências sociais; são mais agressivas; têm reações desajustadas em relação ao sofrimento ou conflitos emocionais dos seus pares; têm menos comportamentos pró-sociais; tendem a evitar amizades; a ter medo de locais ou pessoas que lhes façam lembrar momentos traumatizantes, ou seja, isolam-se, têm comportamentos agitados, baixa autoestima e autoconfiança;

Na adolescência tendem a isolarem-se; confundem papéis; têm problemas de identidade; procuram agradar e obter reconhecimento por parte dos adultos; alguns juntam-se com pares na mesma situação, tendo comportamentos destrutivos, estão sempre a arranjar sarilhos, são hostis e violentos para com os outros pares.

De todos os maus tratos, as crianças que sofrem de abusos psicológicos são as mais disfuncionais a nível social.

Efeitos no desenvolvimento motor

A grande maioria das crianças mal tratadas são mal nutridas o que lhes pode provocar fraqueza. lentificação e impossibilidade de utilizar as capacidades musculares e motoras adequadas para a idade. Também pode provocar atrasos de crescimento, perda de peso e descoordenação motora.

Em bebés, pode provocar síndrome de agitação, paralisia cerebral e dificuldades auditivas, visuais e na linguagem.

Efeitos no desenvolvimento da comunicação e da linguagem

A linguagem em crianças mal tratadas tem tendência a ter atrasos, em crianças pequenas afeta também a linguagem não-verbal, ou seja, têm menos expressões faciais e linguagem corporal. Crianças em idade pré-escolar poderão ter um vocabulário muito mais reduzido, usar as palavras inapropriadamente, ter atrasos na articulação, dificuldade em organizar frases e poucas competências práticas para

usar a linguagem em contexto social.

Crianças em idade escolar podem apresentar muitas dificuldades em entender e expressar vocabulário, na capacidade semântica e sintaxe, construção de frases.

As suas conversações são limitadas ao presente, não sabem usar a linguagem abstrata o que dificulta o desenvolvimento da aprendizagem, da escrita, acabando consequentemente por se repercutir nos outros domínios escolares.

Efeitos nas cognições, aprendizagem e desempenho escolar	Também a nível escolar os maus tratos afetam o desempenho escolar. Crianças que sofrem de abusos tendem a ter menos desempenho escolar e médias mais baixas. Estas tendem a ser desmotivadas, não têm muita autoestima, não gostam de desafios académicos por terem receio de falhar e são mais agressivas. Deste modo, na escola tendem a ser mais desatentas e evitam os trabalhos escolares.
---	---

Fonte: Adaptado de Lowetal (2001) citado por Moreira (2007).

4.3. Centro de acolhimento para crianças em risco

De acordo com as autoras Fernandes e Silva (1996), os Centros de Acolhimento para crianças em risco são uma solução social para apoiar crianças e famílias em risco. Caracterizam-se pelo acolhimento imediato e estritamente transitório de crianças em situação de urgência, que sofreram de maus tratos e abandono, entre outros.

Segundo as autoras, este tipo de resposta implica estudos interdisciplinares urgentes e avaliações corretas, que conduzam a projetos de vida bem definidos, onde o objetivo principal deverá ser, sempre que possível, a reintegração no seio familiar, o que implica trabalhar com as famílias, tornando-as gradualmente mais responsáveis e competentes. Para que tal aconteça é necessária a intervenção de equipas multidisciplinares eficientes que trabalhem com as crianças e suas famílias, participando em conjunto ao longo de todo o processo.

Explicam ainda que o trabalho desenvolvido por este tipo de centros tem como finalidade apoiar as crianças/jovens e famílias para garantir o respeito pelos seus direitos e devem funcionar com um ambiente semelhante ao familiar.

Fernandes e Silva (1996) afirmam que aos centros de acolhimento compete:

- a) Respeitar a individualidade e privacidade das crianças/jovens;
- b) Acompanhar e estimular o seu desenvolvimento físico, intelectual, bem como a aquisição de normas e valores;
- c) Garantir, com recurso aos serviços de saúde locais, os cuidados necessários a um bom nível de saúde, particularmente nos aspectos preventivos e de despiste de situações anómalas;
- d) Proporcionar uma alimentação saudável qualitativa e quantitativamente adequada às respectivas idades, salvaguardando as situações que necessitem de alimentação especial;
- e) Assegurar os meios necessários à sua formação escolar em cooperação estreita com a família e a escola;
- f) Criar, tendo em conta os recursos do meio, as condições para a ocupação dos tempos livres, de acordo com os interesses e potencialidades das crianças/jovens. (p. 7)

Seguindo a linha de pensamento das autoras, os centros de acolhimento devem possuir: quartos individuais e partilhados; sala de jantar, salas de convívio e estudo; casas de banho; cozinha e respetivos anexos; instalações para os funcionários e áreas de apoio e arrecadações.

Fernandes e Silva proclamam que cada centro tem que ter:

- Um diretor que deve ter formação na área das Ciências de Educação ou Sociais e Humanas, cabendo-lhe a responsabilidade por todo o bom funcionamento do centro de acolhimento;
- Uma equipa de pessoal técnico que tem como função analisar as admissões e organização dos processos, fazer o acompanhamento do desenvolvimento das crianças/jovens, sinalizar situações especiais para dar uma resposta adequada, desenvolver a integração das crianças/jovens na comunidade, fomentar o contato com as famílias, elaborar os planos de atividades e fazer a respetiva avaliação;
- Uma equipa de pessoal auxiliar que tem como função assegurar 24h o atendimento às crianças/jovens, a manutenção da limpeza e higiene do centro de acolhimento e o funcionamento da cozinha e serviços de apoio.

Ainda de acordo com as autoras, os centros devem obedecer às normas de segurança habitacional e possuir um regulamento interno para promover o seu bom funcionamento.

5. Arte infantil

5.1. Desenvolvimento gráfico da criança

Desde muito cedo a criança mostra interesse em desenhar. De acordo com Luquet (1987) este interesse tem origem essencialmente pelo facto da criança ver o adulto a escrever e por imitação tenta também rabiscar. Isto verifica-se mais ou menos por volta dos 18 meses que é quando começa a ser capaz de segurar no lápis ou outro material riscador.

O autor caracteriza o desenho infantil como realista, esta afirmação assenta no facto de que a criança tenta sempre representar motivos reais, mesmo que eles sejam de seres imaginários dos contos de fadas, o desenho representa aquilo que é. Na visão do autor, a criança tem dificuldade em compreender o desenho abstracto, mas admite que por vezes a criança também é capaz de fazer um desenho “idealista” onde representa um motivo da forma que mais gosta alterando a sua forma real.

Refere ainda que o desenho infantil vai evoluindo e passa por diferentes fases e cada uma delas tem características específicas, mas salvaguarda que estas não são estanques, ou seja, o desenho infantil pode passar por fases onde apresenta características das duas, como também pode regredir, ou seja volta à fase anterior.

O autor defende que o desenho passa por quatro fases ou idades, Luquet (1987) sistematiza:

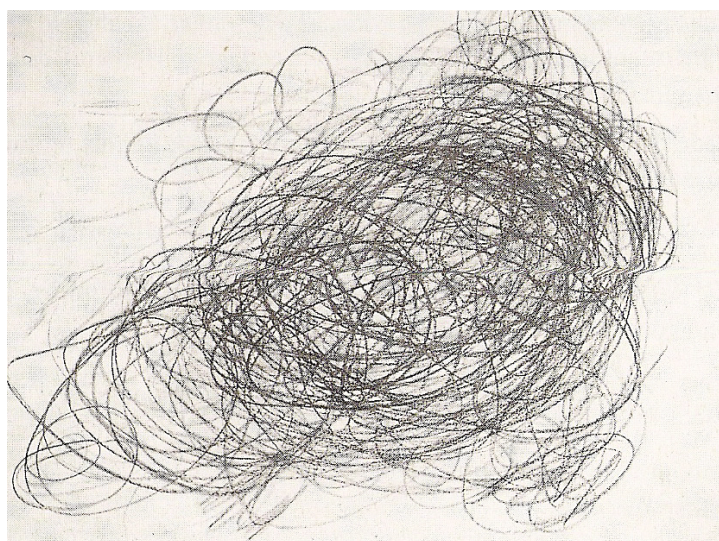
A primeira é a do desenho involuntário. A criança compreende que os outros representam objectos e que ela também é capaz de traçar linhas; mas não tem ainda a consciência de que as linhas traçadas por ela podem igualmente representar objectos. É só mais tarde, (...) que a criança chega à intenção de traçar linhas para representar qualquer coisa, intenção característica do desenho propriamente dito; o realismo fortuito é substituído pelo realismo voluntário. (...) Na segunda idade, a criança esquiva-se a diversas dificuldades (...), a principal é a incapacidade sintética; a criança não chega a

sintetizar num conjunto coerente os diferentes pormenores que desenha com a preocupação exclusiva de os representar cada um por si.

Uma vez vencido este obstáculo, o desenho chega à terceira fase, que é o apogeu do desenho infantil. Essa etapa caracteriza-se pelo realismo intelectual; a criança pretende, deliberadamente e sem dúvida conscientemente, reproduzir do objeto representado não só o que se pode ver mas tudo o que «ali existe» e dar a cada um dos elementos a sua forma exemplar.

Enfim, o desenho, aos quatro anos, chega ao realismo visual cuja principal manifestação é a submissão mais ou menos infeliz na execução, à perspetiva. (p. 211-212)

Também de acordo com estudo de Luquet, Rodrigues (2002) refere que a evolução gráfica da criança tem vários elementos, de acordo com a primeira manifestação gráfica da criança é a garatuja (figura 3), segundo a autora são “(...) traçados instintivos, movimentando o braço, o antebraço e o corpo todo. De acordo com a capacidade psicomotora, a garatuja revela, desde logo, as potencialidades expressivas da personalidade infantil.” (p. 20)



*Figura 3 – Garatuja: Criança de 20 meses.
Fonte: (Gonçalves, 1991 p. 46)*

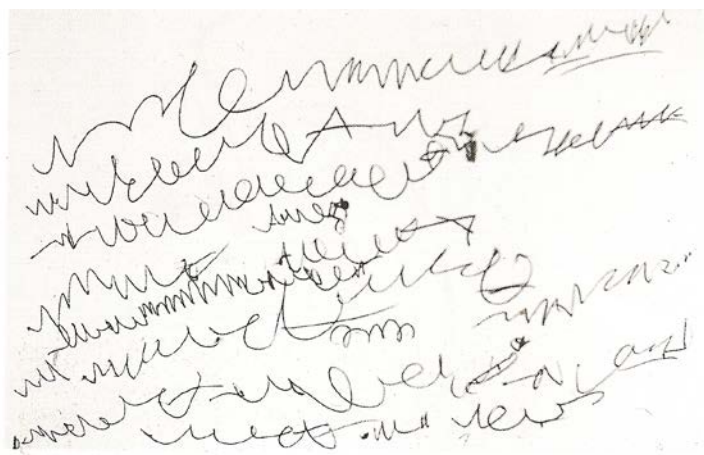


Figura 4 – Pré-escrita: uma carta, criança de 4 anos.

Fonte: (Gonçalves, 1991, p. 48)

Inicialmente os rabiscos são instintivos, mas com o tempo a criança começa a controlar o seu grafismo e a imitar a escrita dos adultos (figura 4), onde Rodrigues (2002) refere:

(...) fazendo traçados horizontais e paralelos, da esquerda para a direita e de cima para baixo. São cartas que lê ou pede a alguém que leia, iniciando-se, assim, numa pré-escrita e numa pré-leitura simbólicas, eminentemente lúdicas, de acordo com as suas motivações imediatas. (p. 20)

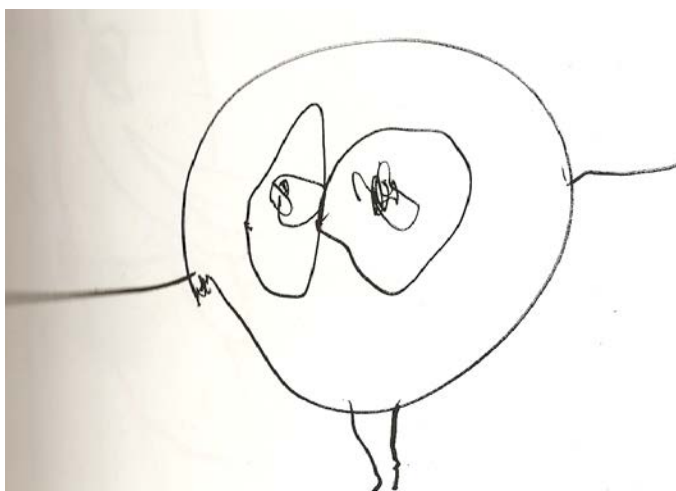


Figura 5 – Cabeçudo: Criança de 3 anos.

Fonte: (Rodrigues, 2002, p. 27)

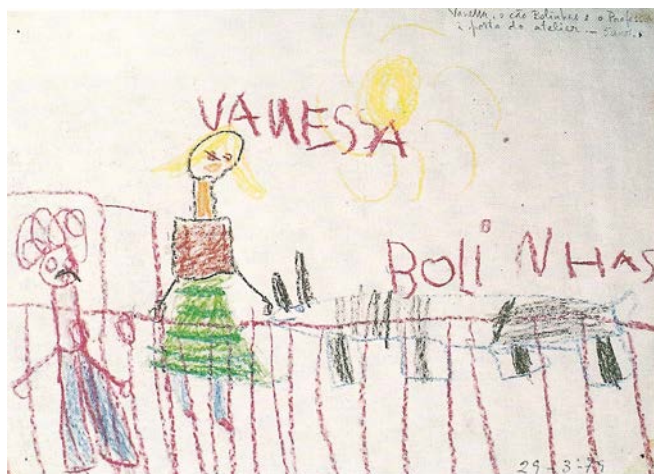
Gradualmente a criança passa para a fase prefigurativa, onde surgem as primeiras formas esquemáticas, como a cruz e o círculo, que segundo a autora são as formas mais fáceis de fazer, com isto a criança começa por fazer o girino, ou cabeçudo (figura 5), a criança ainda não distingue a cabeça do tronco. Rodrigues (2002) afirma, “(...) a criança associa a forma arredondada – que Arnheim denomina “circulo primordial” – a segmentos de reta, para representar simbolicamente pessoas, animais e objetos, (...) cuja interpretação só a criança poderá fornecer naturalmente (...)” (p. 24)

O desenho infantil é fundamentalmente ideográfico, pois a criança representa mais do que vê ou sabe, o seu grafismo representa ideias que correspondem ao seu acervo figurativo, a ideia de casa, homem, entre outros. Através desta característica, Rodrigues (2002) defende que permite ao educador ter informações sobre a criança, como por exemplo o seu conhecimento e afetividade perante os outros.

De acordo com Rodrigues (2002), a esta característica estão associadas a transparência – a criança representa o que sabe que existe, mesmo que não o veja, como por exemplo o interior de uma casa (figura 6); a perspetiva afetiva – a criança representa as suas figuras de acordo com a sua afetividade, ou seja dá destaque à figura que gosta mais (figura 7); a humanização – a criança dá vida a tudo, mesmo a objetos, como por exemplo, representa uma cara humana no sol (figura 8); o rebatimento/espaco topológico que são formas de representar o espaço.



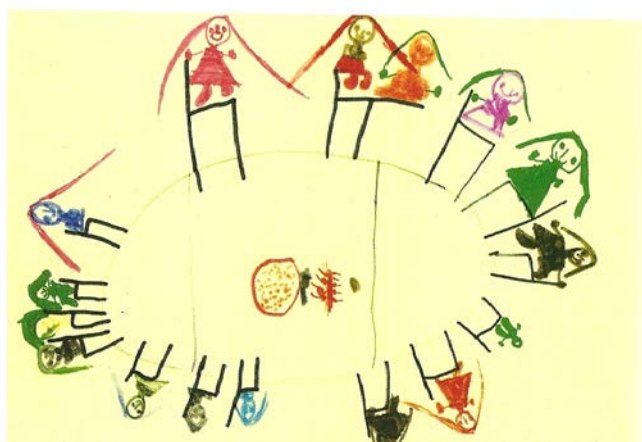
*Figura 6 – Transparência: criança de 5 anos.
Fonte: (Rodrigues, 2002, p. 78)*



*Figura 7 – Perspetiva afetiva: Criança de 5 anos.
Fonte: (Gonçalves, 1991, p. 60)*



*Figura 8 – Humanização: O sol da lua, criança de 5 anos.
Fonte: (Rodrigues, 2002, p.86)*



*Figura 9 – Rebatimento: Os meninos à volta da mesa, criança de 4/5
anos. Fonte: (Rodrigues, 2002, p. 50)*

Segundo a autora, inicialmente a criança começa por desenhar ao acaso, sem preocupação do espaço e as figuras que representa parecem flutuar, com o tempo começa a ter noção de verticalidade/horizontalidade. Começa por articular os elementos em função uns dos outros, rebatidos no plano, em função de um eixo que dá a sensação que os poderíamos fazer girar – rebatimento (figura 9). Ao adquirir a noção de verticalidade/horizontalidade a criança começa por representar de forma objetiva o mundo, enquadrando-o como se fosse um cenário ou janela.



*Figura 10 – Linha da terra/linha de apoio/trajeto, criança de 5 anos.
Fonte: (Rodrigues, 2002, p. 57)*



*Figura 11 – Espaço vazio entre céu e terra, criança de 9 anos.
Fonte: (Rodrigues, 2002, p. 58)*



Figura 12 – Desenho de um criança de 11 anos.

Fonte: (Rodrigues, 2002, p. 45)

Conforme Rodrigues (2002), a criança representa a linha de terra/linha de apoio, onde as suas figuras assentam, usando a linha do trajeto para representar o movimento das mesmas (figura 10). Com o tempo, a criança começa a representar o céu em cima com uma faixa colorida e a da terra em baixo, deixando um espaço vazio entre uma e outra, onde preenche com outros elementos figurativos (figura 11), com a evolução e prática do seu desenho a criança por volta dos 9/10 anos já preenche todo o desenho, a linha do céu desce, a da terra sobe e encontram-se na linha do horizonte (figura 12).

5.2. Expressão livre e criatividade – como estimular

O sujeito manifesta-se através de tudo o que faz, seja através das artes plásticas, da música ou dança, revela sentimentos, emoções e ideias, de acordo com a visão de Rodrigues (2002), “A criança gosta de pintar, desenhar, modelar e construir, experimentando os mais diversos materiais. Sobre diferentes suportes, apreende a expressividade directa do traço, a percepção da linha que gera formas, o sentido estrutural do desenho e a harmonia das cores.” (p. 210)

Seguindo a mesma linha de pensamento, a expressão é uma manifestação que projeta para o exterior o que está dentro de cada um de nós, Gonçalves (1976), afirma “Exprimir-se é, antes de mais, revelar-se, tornar-se transparente aos olhos dos outros, o que constitui uma das condições fundamentais para a construção de si através de contacto com os outros.”(p. 16)

Este mesmo autor defende que os jogos de expressão ajudam no desenvolvimento mútuo de assimilação e transmissão, este tipo de trabalho baseia-se na capacidade de assimilar o que se observa, toca, diz e manipula. Deste modo, motiva-se uma resposta, que após ser transmitida provoca diversas atitudes nos outros, Gonçalves (1976) refere:

Ao exprimir-se, ele prolonga-se no exterior através de uma experiência que é caldeada em si e atinge os outros. Essa experiência pessoal é frequentemente materializada em formas de expressão livre como a narrativa, o poema, a pintura, a mímica ou a improvisação musical. (p. 16)

Elucida ainda que, quando pinta, a criança tem a capacidade de concretizar as suas emoções, fazer experimentações, de entrar em contacto com o mundo.

O autor defende que o educador deve proporcionar condições que permitam desenvolver esta capacidade de forma natural, ou seja, respeitando sempre a evolução da criança, não a deve precipitar nem retardar, ela deve ultrapassar os obstáculos por ela própria. O educador não deve desaprovar o trabalho da criança e deve tentar compreendê-lo, pois caso contrário pode provocar perturbações graves, visto que, não há duas crianças iguais, também cada uma se exprime de diferentes formas, o educador deve estar atento à necessidade de cada uma delas.

Ambos os autores, Rodrigues (2002) e Gonçalves (1976) defendem que a criança só tem a beneficiar com o contacto com obras de arte.

Gonçalves (1976) refere que, a criança deve observar obras de arte, assistir a concertos, ir ao cinema, visitar museus, entre outros. Sugere ainda, no caso da impossibilidade de levar a criança aos espetáculos ou museus, recorrer a imagens fotográficas das obras, ou gravações de diferentes estilos músicas.

Conforme Rodrigues (2002), “O conhecimento da Arte, numa concreta perspectiva histórica e pedagógica, contribui para o entendimento da **expressão livre da criança**. Ao exprimir-se livremente, a criança adquire autoconfiança e torna-se mais responsável e cooperante no relacionamento com os outros.” (p. 210)

A autora afirma que ao respeitar a expressão pessoal de cada um, pode-se realizar trabalhos coletivos ou individuais surpreendentes por meio de técnicas que promovem a criatividade e dá os exemplos de *cadavre exquis*, colagens, decalcomania, entre outras, que o educador deve sugerir em momentos oportunos.

A criatividade é um potencial que todos os indivíduos possuem, Gonçalves (1991) defende que a criatividade pode ser cultivada em grupo ou individualmente, através de experiências que promovem o pensamento divergente, em vez do pensamento convergente, assim em vez de aceitar somente uma solução, apresenta várias formas de resolver o mesmo problema.

O educador deve favorecer o desenvolvimento de um equilíbrio entre o pensamento convergente ou lógico e o pensamento divergente ou intuitivo, pois são complementares e fazem parte da formação integral do sujeito.

CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO

1. Caracterização do grupo

O grupo que participou neste projeto foi constituído por 7 crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 11 anos e são provenientes da área da grande Lisboa. À exceção de uma das crianças, que frequenta o 2.º ciclo do ensino básico, todas as restantes frequentam o 1.º ciclo do ensino básico. A maioria encontra-se na instituição devido a casos de negligência e estão institucionalizadas há mais de um ano.

As responsáveis pelas crianças advertiram que são crianças muito desmotivadas e desorganizadas e que teria que ter cuidado, para ser assertiva, de modo a que estas demonstrassem respeito e colaborassem.

Durante as observações feitas, recolheu-se notas de campo e a narrativa desses mesmos dados encontra-se no quadro seguinte.

Há que salientar que o grupo sofreu algumas alterações, na primeira sessão o grupo foi constituído por 6 crianças, mas uma das crianças saiu devido ao facto de ter sido abrangida pelo projeto de Família idónea (consultar página 49) e começou a passar os fins de semana com essa família, no entanto a partir da segunda sessão entraram duas novas crianças que entraram na instituição nessa semana e assim se formou o grupo de 7 crianças que se manteve até ao fim do projeto.

Devido ao funcionamento da casa de acolhimento nem sempre foi possível ter todas as crianças reunidas para fazer as atividades, pois ou eram autorizadas a estarem com as famílias, ou estavam ausentes devido a outras atividades. Reuniram-se todos os esforços para que todas realizassem as atividades, mas nem sempre foi possível.

Por vezes algumas crianças do CAT que não pertenciam ao grupo, assistiam ao ateliê e algumas vezes foram convidadas a participar.

Quadro 10 – Caracterização do grupo

Pseudónimo das crianças	Leonardo da Vinci	Van Gogh	Miró	Andy Warhol	Picasso	Mucha	Kandinsky
Género	Feminino	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino
Idade	10 Anos	8 Anos	8 Anos	11 Anos	11 Anos	10 Anos	7 Anos
Ano de escolaridade que frequenta	3.º Ano 1.º CEB	2.º Ano 1.ºCEB	2º Ano 1ºCEB	4º Ano 1ºCEB	5º ano 2ºCEB	3º Ano 1ºCEB	1º Ano 1ºCEB
Desempenho escolar	Dificuldade de concentração	Dificuldade na linguagem; (viveu em Espanha a maior parte da infância) Tem notas razoáveis.	Tem bom rendimento, mas tem muito mau comportamento.	Tem acompanhamento especial; Dificuldade de concentração; Abandono; Falta de estimulação.	Boa aluna.	Dificuldade e na linguagem.	Dificuldade na linguagem.
Desenvolvimento físico	Atraso no desenvolvimento	Normal para a idade.	Normal para a idade.	Normal para a idade.	Normal para a idade.	Normal para a	Normal para a

	to tanto físico como emocional. (tem comportament o e fisicamente aparenta ter 6/7 anos)					idade.	idade.
Estado emocional	Imatura; Instável; Afetuosa; Carente; Faz muitas “birras”.	Muito madura para a idade; Equilibrada; Não aparenta ter problemas.	Nervoso; Ansioso; Falador; Muito carente.	Não aparenta ter qualquer problema; Comportamento muito adequado.	Comportament o muito adequado; Muito tímida e fechada.	Meiga; Calma.	Reguila; Provocador Impaciente.
Relação com os adultos	Procura muito o adulto e gosta de chamar à atenção.	Boa	Boa	Boa	Boa	Boa	Boa, mas é um pouco desafiador.
Relação com os	Com os pares	Boa	Por falar muito	Boa	Boa	Boa	Boa, mas é

pares	tem uma relação conflituosa, gosta de por uns contra os outros.		por vezes aborrece os pares.				desafiador.
Irmãos	Sim	Não tem irmãos.	Tem mas não está na instituição.	Não tem irmãos.	Tem mas não está na instituição.	Sim	Sim
Motivo de institucionalização	Negligência.	Negligência.	Maus tratos psicológicos.	Não tem suporte familiar é órfã.	Negligência	Negligência	Negligência
Ingressão na instituição	Desde 2010	Desde 2011	Janeiro de 2012	Desde 2010	Desde 2011	Fevereiro de 2012	Fevereiro de 2012
Visitas	Mãe e avó paterna.	Mãe e pai.	Mãe, avó adotiva e tia adotiva.	Sai com uma família amiga.	Mãe	Mãe e pai.	Mãe e pai.

2. Caracterização da instituição

Recolheu-se a seguinte informação através de notas de campo e da consulta do Relatório de Atividades 2011/2012 da instituição e de seguida, apresenta-se a narrativa dos dados recolhidos.

A instituição onde as crianças residem é um centro de acolhimento temporário na Área da grande Lisboa, que acolhe 48 crianças e jovens, em regime de internato, misto, dando prevalência a fratrias.

2.1. Trajetória histórica

Este centro de acolhimento temporário é um lar de acolhimento de crianças e jovens em risco, que desde 1990 é gerido por um acordo entre o Instituto de Solidariedade e Segurança Social e a Santa Casa da Misericórdia da Área Metropolitana de Lisboa.

Desde 1990 até 2001, este Centro de Alojamento Temporário acolheu diversas situações tais como, adultos desalojados, refugiados, idosos carenciados socialmente e acamados.

Dada a resolução dos problemas acima referidos, em 2003 as vagas passaram a ser preenchidas para: integração de crianças e jovens em risco a partir dos três anos, famílias monoparentais, desfavorecidas, mães adolescentes e filhos, mães vítimas de violência doméstica e filhos com necessidades de adquirir competências parentais. Isto refletiu-se numa lotação de 77 utentes, que tornava impraticável qualquer modelo de intervenção. Também no mesmo ano, o CAT tinha duas valências para dar resposta: Lar de Crianças e jovens – 33 elementos e Comunidade de inserção, ou seja, acolhimento de famílias monoparentais – 28 elementos.

A partir de 2005 o centro de alojamento passou a ter somente a valência de Lar de Crianças e Jovens – 48 crianças ou jovens em risco, a partir dos 4 anos de idade, que por decisão Judicial necessitam deste tipo de acolhimento.

2.2. Financiamento

A gestão do CAT cabe à Santa Casa da Misericórdia da Área Metropolitana de Lisboa, através de um acordo celebrado com o Instituto de Segurança Social e Centro Distrital da Segurança Social de Lisboa. Foi estabelecido um acordo atípico entre o ISS e a Santa Casa da Misericórdia, onde se fez um cálculo do valor anual necessário para o bom funcionamento do CAT onde a verba é dividida por 12 prestações mensais. Por parte da ISS a Santa Casa da Misericórdia recebe um “abono” para as despesas com saúde e educação, sendo um reforço ao financiamento. Recorre-se aos donativos quando são necessárias ajudas extras.

2.3. Missão do centro de alojamento temporário

O CAT sendo um lar de acolhimento da Infância e Juventude, é uma das medidas de salvaguarda e proteção dos direitos das crianças e jovens, que no seu contexto de vida natural, se encontram em condições que põem em causa o seu desenvolvimento.

Cabe ao CAT a responsabilidade de promover um ambiente seguro que proporcione um desenvolvimento físico e psicológico saudável, ou seja, desenvolver o equilíbrio emocional, afetivo e cognitivo das crianças e jovens que lhe são confiados.

O projeto de intervenção abarca:

- Realizar um diagnóstico correto da condição de cada criança;
- Elaboração de um plano individual de intervenção;
- Definição de um projeto de vida atempado;
- Articulação com as famílias;
- Sinalização e acompanhamento para a adoção;
- Preparação para a autonomia de vida;
- Acompanhamento escolar;
- Planear, gerir e avaliar atividades extra curriculares como desporto, tempos livres e rotinas;
- Prestar cuidados de saúde;
- Dinamizar projetos de voluntariado;
- Recolha de apoios da sociedade civil.

2.4. Relação com utilizadores

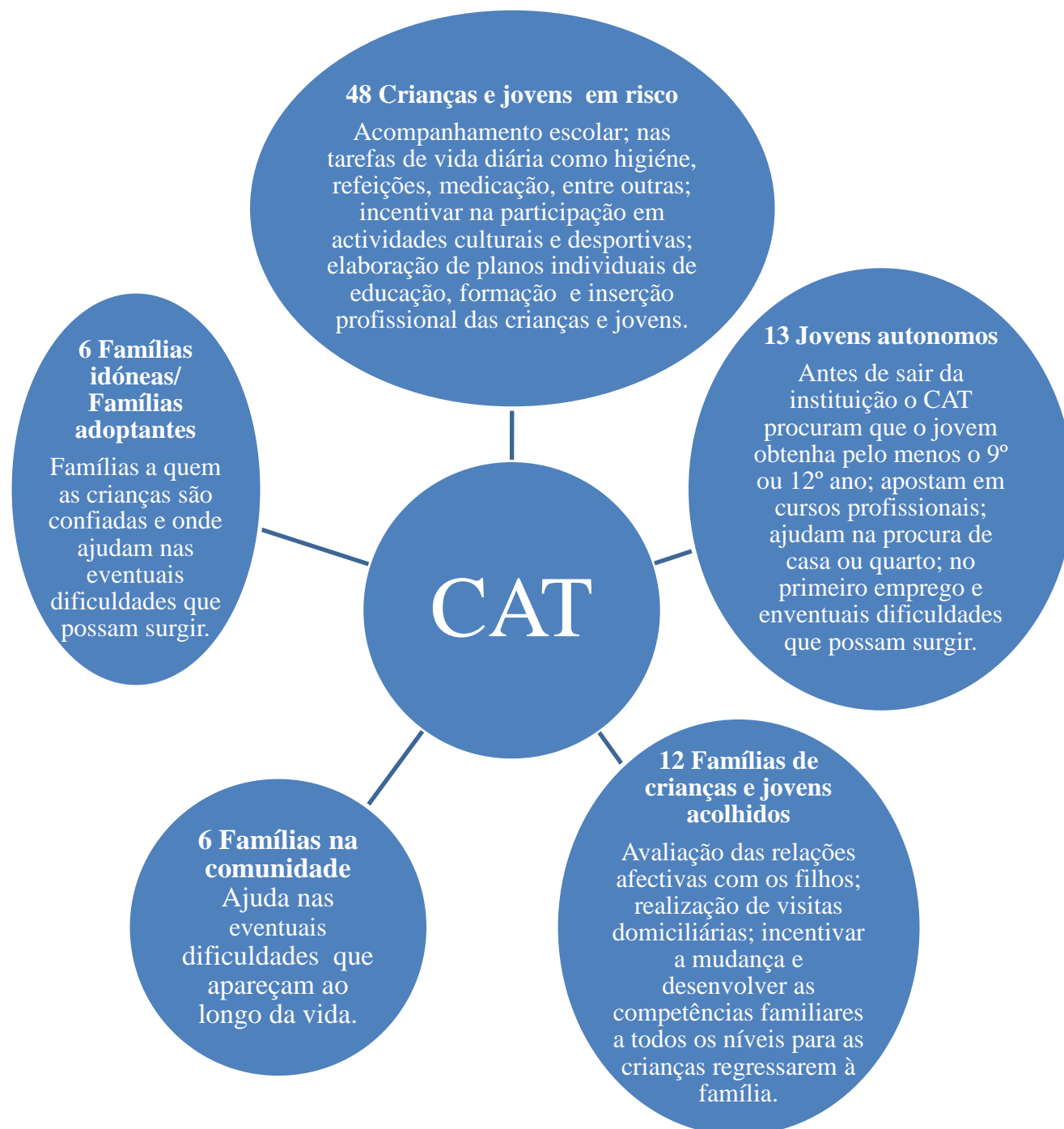


Figura 13 – Relação do CAT com os utilizadores.

2.5. Princípios formais de funcionamento

Quadro 11 – Princípios formais de funcionamento.

Direção	1 Diretora (Assistente Social)	<ul style="list-style-type: none"> • Gere a instituição; • Seleciona os recursos humanos para os projetos de intervenção; • Elabora o plano de atividades e relatório anual; • Reúne a equipa técnica e educativa; • Decide nos processos de admissão de crianças e jovens; • Articula com diversos organismos da comunidade; • Desenvolve os projetos de vida das crianças e jovens; • Promove medidas necessárias à substituição e reparação dos equipamentos; • Promove ações de formação internas e externas.
Equipa técnica	1 Assistente Social 3 Educadores sociais 1 Psicopedagogo 1 Médica pediátrica	<ul style="list-style-type: none"> • Estão presentes das 9h às 22h; • Fazem o acompanhamento escolar das crianças e jovens, tendo atenção às crianças com necessidades especiais; • Estabelecem o plano individual de educação, formação e inserção profissional; • Incentivam as crianças a participar em atividades

		<p>culturais, desportivas, entre outras;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ajudam as famílias com capacidades de vir a assumir a responsabilidade dos filhos; • São responsáveis pelo projeto “Famílias Amigas” e voluntariado; • Promovem o bem-estar e saúde das crianças e jovens.
Equipa educativa	4 Monitores	<ul style="list-style-type: none"> • Estão presentes das 7h às 23h; • Acompanham as crianças e jovens nas tarefas diárias, tempos livres, medicação, alimentação; • Orientam os funcionários auxiliares.
Equipa de apoio	1 Cozinheira 4 Ajudantes de cozinha 4 Empregadas de refeitório 3 Ajudantes de lar centro de dia 1 Empregada de quarto 1 Empregada de lavandaria 8 Trabalhadores de serviço gerais (apoio aos monitores) 1 Motorista	<ul style="list-style-type: none"> • Estão presentes 24h por dia de forma rotativa; • São responsáveis pelos serviços relacionados com o bom funcionamento da instituição como refeições, tratamento das roupas, limpeza dos espaços e apoio da equipa técnica sempre que necessário.

2.6. Espaço físico

O CAT é composto por dois edifícios, um de quatro pisos e outro um anexo de dois pisos.

No primeiro piso encontra-se um refeitório, a cozinha, a dispensa, a copa, as câmaras frigoríficas, a caldeira de aquecimento central, a lavandaria, bem como os balneários.

O segundo piso tem o hall de entrada com a respetiva receção, os gabinetes técnicos, os serviços administrativos, ateliê, capela, gabinete médico, sala de convívio e casas de banho.

Já no terceiro piso, podem-se encontrar quartos, quarto de arrumação e casas de banho.

O quarto e último piso também têm quartos e uma casa de banho, que é utilizada para os mais velhos.

O edifício em anexo é composto por uma sala grande de brinquedos, ginásio, balneários, dois armazéns de arrumações de donativos e outros.

O espaço exterior é composto nas traseiras por um parque infantil, uma quinta com um grande jardim, espaço de cultivo, campo de basquetebol e futebol, para as crianças disfrutarem livremente.

2.7. O ateliê da instituição

O ateliê é uma das salas que fica no segundo piso, e que se encontra dividida por uma meia parede, ou seja é possível ter uma visão das duas partes da sala.

A sala tem: mesas, cadeiras, uma secretária, computadores, estantes, alguns jogos, caixas de brinquedos e *puffs*.

Este local serve de sala de estudo, de ateliê de artes, de ludoteca e para receber os pais que vêm visitar os filhos.

A parte “destinada” mais especificamente ao ateliê de arte é um espaço pequeno, onde só cabem duas mesas retangulares.

É um local acolhedor, muito iluminado, colorido e decorado com trabalhos realizados pelas crianças.

3. Caracterização do ateliê de artes

As atividades deste projeto foram escolhidas com base na promoção do bem-estar das crianças, desta forma, optou-se por dar oportunidade às crianças de contactarem com diversas técnicas, manipular diversos materiais, e conhecer vários movimentos artísticos e artistas, bem como, visitar um Centro de Arte Moderna. Esta escolha visou despertar o interesse e promover a criatividade das crianças, tendo sempre como base a expressão livre.

Como foi explicitado no capítulo anterior estas crianças devidos aos maus-tratos tendem a ser desequilibradas emocionalmente, e de acordo com Rodrigues (2002) e Gonçalves (1976), a expressão livre permite que as crianças desenvolvam a sua autoconfiança o que se repercute positivamente no relacionamento com os outros.

Neste projeto foram propostas trinta e quatro atividades que foram divididas por vinte e uma sessões, no ponto seguinte apresenta-se o cronograma, objetivos e as planificações de todas as atividades.

3.1. Cronograma

Quadro 12 – Cronograma do mês de Janeiro.

Mês	N.º Sessão	Dia	Atividades
Janeiro	1	28	Atividades de “quebra-gelo” <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação: Atividade do avião; • Atividade individual: Construção de um avião de papel; • Atividade de grupo: Elefante.

Quadro 13 – Cronograma do mês de Fevereiro.

Mês	N.º Sessão	Dia	Atividades
Fevereiro	2	5	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade individual: O Significado das cores; • Atividade em grupo: Pintura de um mural ao som de Mozart.
	3	11	Atividade individual: Pintura da própria silhueta.
	4	19	Construção de máscaras venezianas em gesso, estudo para a decoração.
	5	20	Continuação: Pintura das máscaras.

Quadro 14 – Cronograma do mês de Março.

Mês	N.º Sessão	Dia	Atividades
Março	6	4	Finalização das máscaras: Decoração.
	7	11	Pintura com aguarelas e canetas de feltro.
	8	25	Técnica do pastel a óleo e pastel seco: tema da Páscoa.
	9	29	<ul style="list-style-type: none"> • Visita à Gulbenkian; • Jogo: Caça aos ovos; • Desenho da visita.

Quadro 15 – Cronograma do mês de Abril.

Mês	N.º Sessão	Dia	Atividades
Abril	10	2	Pintura de um mural em grupo: A visita à Gulbenkian.
	11	4	Técnica da gravura com material de desperdício – esferovite.
	12	15	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica da estampilhagem; • Técnica de pintura de cola com água e tinta.
	13	21	<ul style="list-style-type: none"> • Finalização da técnica de pintura com cola com água e tinta; • Textura do pano amarrotado; • Técnica do borrão simétrico.
	14	29	<ul style="list-style-type: none"> • Finalização da técnica do borrão simétrico: pintura com caneta de feltro; • Desenho com o pente; • Desenho com lixívia.

Quadro 16 – Cronograma do mês de Maio.

Mês	N.º Sessão	Dia	Atividades
Maio	15	13	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade: Folha amarrotada; • Desenho com sal.
	16	19	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação em <i>Power point</i> de vários artistas: Escolha de um pseudónimo; • Miró: <ul style="list-style-type: none"> ○ Fragmento de pintura; ○ Pintura incompleta.
	17	27	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo <i>cadavre exquix</i>; • Rasgagem e colagem de diferentes tipos de folhas.

Quadro 17 – Cronograma do mês de Junho.

Mês	N.º Sessão	Dia	Atividades
Junho	18	2	Apresentação em <i>Power point</i> sobre Arcimboldo: <ul style="list-style-type: none"> • Construção de uma cara com corte/colagem de imagem de alimentos.
	19	9	Apresentação em <i>Power point</i> sobre Matisse: <ul style="list-style-type: none"> • Corte/colagem de papel colorido; • Desenhar com a tesoura com papel de lustro.
	20	17	<ul style="list-style-type: none"> • Decoração dos portefólios; • Preparação da exposição.
	21	19	<ul style="list-style-type: none"> • Inquérito ao grupo de crianças sobre o ateliê; • Exposição.
	---	26	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas à equipa técnica e direção da instituição.

3.2. Objetivos das atividades

- Promover a integração do grupo;
- Aumentar o bem-estar e coesão do grupo;
- Respeitar os colegas e as suas opiniões;
- Desenvolver a capacidade de organização do grupo;
- Promover a capacidade de resolução de problemas;
- Verificar as interações entre as crianças;
- Reconhecer o “líder” do grupo;
- Conhecer os gostos das crianças;
- Ter conhecimento das suas características;
- Estimular o trabalho em grupo;
- Desenvolver a concentração;
- Estimular a criatividade;
- Desenvolver a partilhar;
- Aprender a esperar pela sua vez;

- Entender que sentimento a criança associa a uma determinada cor;
- Verificar o nível do desenvolvimento gráfico da criança;
- Conhecer várias técnicas como; máscaras de gesso, aguarelas, pastel seco e óleo, estampilhagem, gravura; pintura de cola com água, textura do pano amarrotado, borrão simétrico, pintura com pente, desenho com lixívia, folha amarrotada, pintura com sal, fragmento de pintura, pintura incompleta, desenhar com a tesoura, composições de corte e colagem de imagens e diferentes tipos de papel;
- Aprender o Jogo do *cadavre exquix*;
- Desenvolver a capacidade de fazer estudos preliminares;
- Promover a descontração;
- Proporcionar momentos lúdicos;
- Reutilizar material de desperdício;
- Ser capaz de determinar quando deve terminar uma técnica;
- Estimar o material;
- Ter cuidado com os seus trabalhos e com o dos colegas;
- Visitar o Centro de Arte Moderna da Gulbenkian, para as crianças terem um contacto direto com obras de arte;
- Observar obras de arte;
- Conhecer a vida e obra de vários artistas tais como: Leonardo da Vinci, Arcimboldo, Van Gogh, Mucha, Kandinsky, Miró, Matisse, Picasso e Andy Warhol;
- Compreender alguns estilos artísticos tais como: Renascimento, Maneirismo, Impressionismo, Arte Nova, Expressionismo, Fauvismo, Cubismo, Surrealismo e Pop Art;
- Participar na realização de uma exposição.

3.3. Atividades propostas

Em todas as atividades as crianças ajudaram na:

- Organização do espaço;
- Distribuição e preparação do material necessário para cada atividade;
- Limpeza do material e do ateliê no final de cada sessão.

Sessão 1

Atividade 1 – Avião (trabalho individual)

Local: Ateliê

Material

- Folhas A4 de papel colorido;
- Canetas de feltro.

Procedimento

1. Entregar uma folha a cada criança e pedir que escrevam o seu nome na vertical. Para cada letra do seu nome escrever uma palavra que comece ou que tenha incluído a respetiva letra. Essa palavra deve referir coisas que a criança gosta e que definam a sua personalidade;
2. De seguida, pedir que façam um avião com a folha e todos ao mesmo tempo atiram o avião para o ar e tem que apanhar um dos colegas;
3. Após todos terem um avião do colega, uma criança de cada vez lê em voz alta o que está escrito no avião.

Atividade 2: Dobragem de um avião (trabalho individual)

Material

- Folhas A4 coloridas;
- Autocolantes;
- Canetas de feltro.

Procedimento

1. Com uma folha de papel colorida fazer a dobragem de um avião, seguindo as indicações da educadora;
2. Após estar feito, decorar com canetas de feltro ou autocolantes.

Nota: Quanto mais autocolantes se colar mais pesado fica o avião e mais difícil é para o pôr a voar; deixar as crianças à vontade para experimentarem e perceberem por si mesmas esse problema.

Atividade 3: O Elefante (trabalho em pequeno grupo)

Material

- Plasticina;
- Vendas;
- Relógio.

Procedimento

1. Dividir o grupo em dois, e a cada grupo pedir que cada um escolha uma deficiência: cego, mudo ou maneta;
2. Colocar uma venda nos olhos às crianças que escolheram ser cegas, uma venda a prender um dos braços às crianças que escolheram ser manetas, e vendar a boca às crianças que escolheram ser mudas;
3. De seguida, entregar um pack de plasticina a cada grupo e explicar que tem que fazer uma escultura em forma de elefante com a plasticina, mas que só tem cinco minutos para o fazer;
4. Após os cinco minutos passarem pedir que expliquem o elefante;
5. Depois, repetir a atividade sem nenhuma “deficiência” mas mantendo os cinco minutos à mesma.

Atividade de reflexão em grupo

No fim da sessão ter uma conversa com o grupo para perceber:

- Se gostaram da sessão?
- Qual foi a atividade que gostaram mais e menos justificando a sua resposta.
- Como se sentiram a realizar as atividades e na sessão no geral?

Sessão 2

Atividade 4 – O significado das cores (trabalho individual)

Local: Ateliê

Material

- Godés;
- Tintas: branca, preta, vermelha, azul e amarelo;
- Água;
- Folhas A4 de cartolina colorida;
- Pincéis.

Procedimento

1. Explicar às crianças que vão ter que pintar com uma só cor numa folha, o desenho é livre mas a cada cor tem que associar um sentimento e escreve-lo na folha;
2. Coloca-se as tintas nos godés e um pincel para cada cor para evitar misturas e constante lavagem de pincéis;
3. Entrega-se uma folha de cartolina a cada criança e pede-se para que desenhem e associem um sentimento a essa cor;
4. Repete-se o procedimento 3 com todas as cores.

Nota: Quando usar a tinta de cor branca tem que usar uma folha de cartolina colorida, não podem usar as brancas.

Atividade 5 – Mural ao som de Mozart (trabalho em grupo)

Local: Ginásio

Material

- Tintas;
- Pincéis;
- Godés;
- Água;
- Papel de cenário;
- CD de Mozart;
- Leitor de CDs

Procedimento

1. Explicar ao grupo a atividade;
2. De seguida, cortar um pedaço grande de papel de cenário e colocá-lo no chão;
3. Dar às crianças as tintas e os godés, para elas poderem as misturar, ou alterar a tonalidade das tintas;
4. Colocar o CD de Mozart a tocar e pedir que em conjunto pintem um mural;
5. Explicar às crianças que tem a liberdade de pintar o que quiserem, mas que seja inspirado na música que estão a ouvir.

Sessão 3

Atividade 6 – Pintura da própria silhueta (trabalho individual)

Local: Ginásio

Material

- Papel de cenário;
- Tintas;
- Pincéis;
- Godés;

- Esponja;
- Água;
- Caneta de feltro preta;
- Tesoura.

Procedimento

1. Explicar às crianças a atividade;
2. Esticar o papel de cenário no chão;
3. Pedir a cada criança para se deitar em cima do papel de cenário de forma a caber dentro da folha;
4. Com a caneta de feltro a educadora faz a silhueta da criança e pede para que se levante;
5. Quando acabar de fazer a silhueta de todas as crianças, pedir que a pintem livremente, ou seja, que façam o seu “autorretrato” ou não, são livres para escolher;
6. As crianças podem usar os pincéis, as esponjas ou as mãos para pintar;
7. Deixar secar e depois recortar à volta de cada desenho.

Sessão 4

Atividade 7 – Máscaras venezianas (trabalho individual)

Parte 1 – Construção de mascarilhas de gesso

Local: Ginásio

Material

- Bacia pequena;
- Água;
- Ligadura de gesso;
- Tesoura;
- Vaselina;
- Colchões de ginástica;
- Toalha;

- Folhas de papel A4;
- Lápis de carvão;
- Lápis de cor.

Procedimento

1. Perguntar às crianças se sabem o que são máscaras venezianas e conversar com elas sobre o assunto;
2. Mostrar algumas máscaras venezianas;
3. Mostrar uma panóplia de materiais que poderão usar na decoração da sua mascarilha;
4. Pedir a uma criança de cada vez, que se deite no colchão para ficar confortável, colocar a toalha por baixo do queixo para não molhar a roupa e espalhar uma quantidade generosa de vaselina na cara, para a mascarilha descolar facilmente da cara da criança;
5. Com o auxílio da tesoura cortar pedaços de ligadura, passa-los por água e colocar na cara da criança sem tapar os olhos;
6. Passar com os dedos por cima do gesso para ficar com uma textura mais uniforme;
7. Ir repetindo esta operação até formar uma camada grossa de gesso e dando forma à mascarilha;
8. Retirar a mascarilha e colocar sobre uma folha de papel com o nome da criança e deixar secar;
9. Repetir com todas as crianças;
10. Enquanto umas vão fazendo as mascarilhas, as outras vão fazendo estudos para a decoração da sua mascarilha.

Nota: Dar oportunidade a todas as crianças de fazerem a máscara dos amigos.

Sessão 5

Parte 2 – Pintura das mascarilhas

Local: Ateliê

Material

- Tintas;
- Godés;
- Pincéis;
- Máscaras realizadas;
- Estudos da decoração que as crianças fizeram.

Procedimento

1. Dar a cada criança a sua mascarilha e o seu estudo;
2. Explicar que têm que pintar a mascarilha, não são obrigadas a seguirem fielmente o estudo preliminar que fizeram, mas que têm que ter atenção como irão pintar e como irão depois decorá-la;
3. Deixar secar.

Sessão 6

Parte 3 – Decoração das mascarilhas

Local: Ateliê

Material

- Cola líquida UHU;
- Pistola de cola quente;
- Bisnagas de cola quente;
- Purpurina de várias cores;
- Brilhantes;
- Peças de bijutaria;

- Fios;
- Tecidos de várias cores;
- Medalhas;
- Missangas;
- Pau de espetadas.

Procedimento

1. Colocar todos os materiais à disposição das crianças e deixar que escolham o que querem usar;
2. Tudo o que seja necessário a cola quente é feito com o auxílio da educadora;
3. Depois de toda a decoração na mascarilha, cada criança escolhe um tecido e cola-se na parte inferior da mascarilha;
4. Com a cola quente colar o pau de espetada na parte de dentro no lado direito da mascarilha, para servir de suporte para segurar a mascarilha junto à face da criança.

Sessão 7

Atividade 8 – Pintura com aguarelas (trabalho individual)

Local: Ginásio

Material

- Folhas A4 de cartolina;
- Pincéis;
- Aguarelas;
- Água;
- Canetas de feltro;
- Lápis de carvão;
- Godés.

Procedimento

1. Explicar às crianças como se usam as aguarelas, que temos que molhar o pincel antes de passar na aguarela e depois pincelar na folha;
2. Pedir que façam um desenho, que o pintem com as aguarelas e seguidamente que contornem o que quiserem realçar com as canetas de feltro;
3. Deixar secar.

Sessão 8

Atividade 9 – Técnica do pastel seco e a óleo (trabalho individual)

Local: Ateliê

Material

- Folhas A3 brancas;
- Folhas A4 de cartolina de cor escura;
- Lápis de pastel seco;
- Lápis de pastel a óleo;
- Folhas de papel vegetal de tamanho A5;
- Lápis de carvão;
- Tesoura;
- Cola;
- Laca para cabelo;
- Toalhitas húmidas.

Procedimento

1. Mostrar às crianças os lápis e deixar que elas os manipulem para sentirem a textura e as diferenças entre os dois tipos de lápis;
2. Demonstrar como podemos pintar com eles;
3. De seguida, entregar uma folha A3 a cada um deles e um lápis de carvão e pedir que façam um desenho cujo o tema é a Páscoa;

4. Depois de acabarem o desenho, dar a cada criança uma folha de papel vegetal A5 e pedir que, do desenho que fizeram, escolham um pormenor e copiem para a folha de papel vegetal;
5. Decalcar o desenho da folha de papel vegetal para duas cartolinas A4 e pintar uma delas com os lápis secos e outra com os lápis a óleo;
6. Recortar o desenho pelo retângulo da folha A5 e colar numa cartolina de cor escura;
7. Para fixar os desenhos pintados com os lápis secos, passar com laca para o cabelo.

Nota: Entregar a cada criança uma toalhita húmida para limparem os dedos, conforme forem trocando de lápis para não mancharem o desenho com a cor que usaram anteriormente.

Sessão 9

Atividade 10 – Visita ao Centro de Arte Moderna da Gulbenkian

Local: Centro de Arte Moderna da Gulbenkian, Lisboa

Material

- Carrinha para transportar as crianças à Gulbenkian.

Procedimento

Ir na carrinha da instituição até à Gulbenkian e participar numa visita-jogo “Caixinha de memórias” no Centro de Arte Moderna, a exposição patente era de Beatriz Milhazes com o título “Quatro estações”.

A monitora tinha uma caixa com várias imagens (figura 14), e conforme íamos observando as obras de arte, as crianças escolhiam uma das imagens para guardar a obra que estavam a observar.

Ao longo da visita, foi falando sobre as obras fazendo perguntas às crianças sobre o que viam, sobre as cores usadas, a diferença entre cores frias e quentes, entre outras.

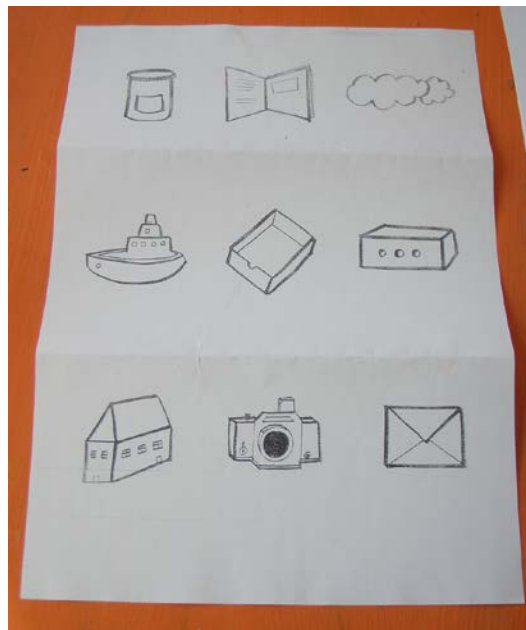


Figura 14 – Imagens utilizadas pela monitora na visita-jogo no CAM.

Atividade 11 – Desenho da visita (trabalho individual)

Local: Ateliê

Material

- Folhas de papel A4;
- Lápis de cera.

Procedimento

1. Após regressar da visita, relembrar com as crianças o que viram durante a visita e o que as marcou mais e pedir que o registem através de um desenho, o que mais gostaram.
2. Colocar os lápis de cera no centro da mesa e entregar uma folha a cada criança para fazer o seu desenho.

Atividade 12 – Jogo “Caça aos ovos” (trabalho de grupo)

Local: Jardim – labirinto da instituição

Material

- Ovos de alumínio¹;
- Ovos de chocolate;
- Sacos de plástico.

Procedimento

1. Entregar a cada criança um saco de plástico;
2. Espalhar os ovos de alumínio pelo jardim – labirinto;
3. Explicar às crianças que devem descobrir o maior número de ovos de alumínio para trocarem por ovos de chocolate;
4. Dar 3 minutos para as crianças apanharem os ovos;
5. Quando o tempo terminar, fazer a troca.

Sessão 10

Atividade 13 – Pintura de um mural da visita (trabalho em grupo)

Local: Ateliê

Material

- Tintas;
- Godés;
- Pincéis;
- Lápis de carvão;
- Folhas brancas A4;
- Papel de Cenário.

¹ Foram feitos previamente pela educadora onde se moldou ovos a partir de folhas de alumínio e foram forradas com papel de seda de várias cores

Procedimento

1. Inicialmente tem-se uma conversa em grande grupo acerca da visita realizada na sessão anterior;
2. Entrega-se a cada criança uma folha branca A4 e um lápis de carvão e pede-se que cada uma dê a sua ideia para pintar um mural sobre a vista;
3. Com a ajuda da educadora as crianças têm que chegar a um consenso, ou seja, organizar um “debate” do que querem e como irão fazer;
4. Após chegarem a um consenso corta-se um pedaço grande do rolo de papel de cenário coloca-se no chão e as crianças pintam o mural com as tintas.

Sessão 11

Atividade 14 – Técnica a gravura com material de desperdício (trabalho individual)

Local: Ateliê

Material

- Canetas de ponta arredondadas;
- Material de desperdício - Corvetas em esferovite para a carne;
- Tinta;
- Rolo para pintar;
- 2 Pratos de plástico;
- Folhas de papel branco A4;
- Rolo da massa pequeno;
- Exemplo de trabalho realizado com esta técnica. (figura 15)



Figura 15 – Exemplo de uma gravura.

Procedimento

1. Conversar com o grupo sobre o que são gravuras e como as vamos fazer recorrendo a material de desperdício;
2. De seguida mostrar uns trabalhos já realizados para as crianças terem uma ideia do que se pode fazer e das possibilidades desta técnica;
3. Pedir ao grupo que em consenso escolham somente duas cores para usarem nas suas gravuras;
4. Após a explicação, entrega-se a cada criança uma placa de esferovite e uma caneta de ponta arredondada e pede-se que ela faça um desenho geométrico na parte mais lisa da placa;
5. Alerta-se as crianças para sulcarem com a caneta na placa mas, para não aplicarem demasiada força de forma a evitar que furem ou partam a mesma;
6. Depois do desenho feito, colocar a tinta de uma cor num prato e a outra num outro;
7. Passar com o rolo por uma das tintas e passar por toda a sua placa de esferovite na zona onde fez o desenho sulcado;
8. De seguida colocar cuidadosamente uma folha de papel branca de forma a que o desenho fique centrado e passar com o rolo da massa, para que a tinta passe para a folha;
9. Retirar a folha com cuidado e deixar a secar;

10. Lavar a placa e repetir o procedimento 6 ao 9 usando a outra cor;
11. Deixar secar.

Sessão 12

Atividade 15 – Técnica da estampilhagem (trabalho individual)

Local: Ateliê

Material

- Folhas de papel A4;
- Folhas de rascunho;
- Tintas;
- Godés;
- Pincéis de estampilhagem;
- Stencils;
- Exemplo de trabalho realizado com esta técnica. (figura 16)



Figura 16 – Exemplo de uma estampilhagem.

Procedimento

1. Conversar com o grupo e explicar o que é a técnica da estampilhagem e exemplificar como se faz;
2. De seguida, mostrar um trabalho já realizado para as crianças terem uma ideia do que se pode fazer e das possibilidades desta técnica;
3. Mostrar os diferentes stencils disponíveis e deixar que cada criança escolha o que quer fazer;
4. Entregar a cada criança duas folhas, uma branca e outra de rascunho, para na folha branca fazer a sua composição e na de rascunho tirar o excesso de tinta do pincel;
5. Depois do trabalho realizado deixar a secar.

Atividade 16 – Técnica de pintura com água e cola (trabalho individual)

Parte 1

Local: Ateliê

Material

- Cola branca;
- Pincéis finos;
- Godé;
- Água;
- Folhas brancas. A4

Procedimento

1. Explica-se ao grupo a técnica da pintura com água e cola;
2. De seguida, entrega-se a cada criança uma folha de papel e deixa-se que cada uma escolha um dos pinceis;
3. Num godé mistura-se cola branca com água;
4. As crianças vão pintar a sua folha com essa mistura, tem a liberdade para fazer o que quiserem, um desenho, salpicos, etc.;
5. Deixar secar bem.

Sessão 13

Parte 2 – Terminar a técnica anterior

Local: Ateliê

Material

- Tinta com tons escuros;
- Água;
- Pincéis;
- Godés.

Procedimento

1. Diluir um pouco de tinta, de preferência de cor azul escura, num godé com água e colocar no centro da mesa;
2. Entregar o respetivo desenho a cada criança e um pincel;
3. Pedir às crianças que com o pincel, pintem toda a folha com essa tinta aguada, que irá realçar o branco da cola e o desenho que as crianças fizeram anteriormente.
4. Deixar secar.

Atividade 17 – Textura do pano amarrotado (trabalho individual)

Local: Ateliê

Material

- Fotocopiadora;
- Pano;
- Folhas A4;
- Folhas de cartolina Vermelhas;
- Cola;
- Tesoura;

- Lápis de cor;
- Lápis de cera.



Figura 17 – Fotocópia de um pano.

Procedimento

1. Antes da sessão, colocar um pano amarrotado, no tabuleiro de impressão de uma fotocopadora e tirar fotocópias do mesmo; (figura 17)
2. Com o grupo de crianças, ter uma conversa acerca desta técnica e explicar o que vão ter que fazer, que tem liberdade para escolher o tipo de material riscador e até misturarem-nos se assim o entenderem;
3. Coloca-se o material riscador no meio da mesa, e entrega-se a cada criança uma fotocópia do pano, pede-se que pintem a seu gosto, as manchas e os contornos;
4. Após terminar a pintura, pede-se que a criança recorte a fotocópia pelo contorno da forma que pintou;
5. De seguida, colar na folha de cartolina vermelha que irá realçar a sua pintura.

Atividade 18 – Técnica do borrão simétrico (Trabalho individual)

Parte 1

Local: Ateliê

Material

- Folhas A3 branca;
- Tinta: Amarela, vermelha e azul;
- 3 Pincéis;
- 3 Godés;
- Fotos de trabalhos realizados com esta técnica. (figuras 18 e 19)



Figura 18 – Exemplo de uma decalcomania (borrão simétrico).



Figura 19 – Exemplo de uma decalcomania (borrão simétrico).

Procedimento

1. Explicar ao grupo como se faz um borrão simétrico e exemplificar, para que todas entendam;
2. Mostrar algumas fotos de desenhos que se pode fazer a partir das manchas do borrão;

3. Entregar a cada criança uma folha A3 branca, e no meio da folha, com o auxílio do pincel fazer uma mancha de cada cor, uma por baixo de outra sem sobrepor;
4. Depois dobrar a folha ao meio e com a mão fazer pressão contra a folha e a mesa, para tentar que a tinta se espalhe;
5. Abrir a folha para ver o resultado e desafiar as crianças a dizerem o que podem fazer com aquelas manchas, ou o que lhes faz lembrar;
6. Deixar secar.

Sessão 14

Parte 2 – Terminar a técnica anterior

Local: Ateliê

Material

- Folha do borrão simétrico;
- Canetas de feltro;
- Lápis de cera.

Procedimento

1. Entrega-se a cada criança o seu respetivo borrão e coloca-se o material riscador no meio da mesa;
2. Relembra-se outra vez as crianças o que tem que fazer, que é fazer um desenho a partir das manchas do seu borrão;
3. No fim, as crianças tem que dar um título ao seu trabalho e escrevê-lo na folha.

Atividade 19 – Desenho com Pente (trabalho individual)

Local: Ateliê

Material

- Pente de cabelo;

- Tintas: amarelo, vermelho e azul;
- 3 Godés;
- 3 Pincéis grossos;
- Folhas de cartolina A4 colorida.

Procedimento

1. Coloca-se cada tinta num godé e um pincel para cada cor;
2. De seguida, conversa-se com as crianças sobre esta técnica e exemplifica-se para que todas entendam como se faz;
3. Distribui-se uma folha de cartolina por todas as crianças;
4. Pede-se à criança que espalhe uma quantidade generosa de tinta, uma de cada vez e faça manchas aleatórias na sua folha;
5. Repete-se o procedimento 4 para as outras cores, sem nunca sobrepor as cores;
6. Depois de já ter manchas de todas as cores, pede-se às crianças para passar com o pente por cima das manchas de tinta e espalhar livremente pela folha;
7. Alertar as crianças que se misturarem muito as cores vão se saturar e o desenho fica em tons muito escuros.

Atividade 20 – Desenho com Lixívia (trabalho individual)

Local: Ateliê

Material

- Folhas de cartolina A4 colorida;
- Cotonetes;
- Lixívia;
- Godés.

Procedimento

1. Conversar com as crianças acerca da técnica como se faz e os cuidados a ter com a lixívia;
2. Colocar um pouco de lixívia num godé e colocar no meio da mesa;

3. Entregar a cada criança uma folha de cartolina e uma cotonete.
4. As crianças molham a cotonete na lixívia e usam-na cotonete como se fosse um lápis e fazem o seu desenho. A lixívia vai corroer a cor da cartolina e o desenho fica a branco;
5. O desenho é tema livre;
6. Deixar secar.

Atividade de reflexão individual

Conforme cada criança termina a atividade anterior, ter uma conversa individual com ela, para perceber:

- Se tem gostado do Ateliê de Artes?
- Qual foi a/s atividade/s que gostou mais?
- Como se sente a participar no Ateliê de Artes.?

Sessão 15

Atividade 21 – Folha amarrotada (trabalho individual)

Local: Ateliê

Material

- Folhas de papel A4 brancas;
- Folhas de rascunho;
- Tintas;
- Godés;
- Pincéis;
- Canetas de feltro.

Procedimento

1. Conversar com o grupo e explicar como vamos pintar a folha.

2. A cada criança entrega-se uma folha de papel A4 branca e pede-se para amarrotarem e fazerem uma bola com ela;
3. Colocar as tintas em godés e colocar um pincel para cada cor;
4. Pedir às crianças para pintarem a sua bola com as cores que quiserem;
5. Quando terminarem, colocam a “bola” pintada em cima de uma folha de rascunho e deixam secar;
6. Quando a tinta secar, desembrulhar a folha com cuidado para não rasgar;
7. Caso a folha tenha ficado pouco pintada as crianças podem preencher com caneta de feltro.

Atividade 22 – Pintura com sal (trabalho individual)

Local: Ateliê

Material

- Sal;
- Folhas de cartolina A4;
- Tintas;
- Godés;
- Pincéis.

Procedimento

1. Conversar com o grupo e explicar a técnica;
2. Coloca-se cada tinta num godé e um pincel para cada cor;
3. Entrega-se a cada criança uma folha de cartolina e pede-se às crianças para pintarem a folha a gosto;
4. Quando terminarem de pintar a folha toda, as crianças espalham o sal pela pintura;
5. O sal vai corroer a tinta e deixa manchas no desenho;
6. Deixar secar bem e retirar as pedras de sal.

Sessão 16

Atividade 23 – Apresentação em *Power point* de Artistas (trabalho de grupo)

Local: Ateliê

Material

- Computador;
- *Power point* de vários Artistas e Estilos Artísticos.

Procedimento

1. Sentar com as crianças em forma de “U” à volta do computador;
2. Explicar que se irá ver uma apresentação com obras de vários artistas e estilos artísticos para que escolham um pseudónimo com base no artista que gostaram mais;
3. As crianças ficam identificadas através do pseudónimo que escolheram;
4. Mostrar o *Power point* (Anexo10) com pequenas explicações acerca da vida do artista e dos estilos artísticos;
5. No fim da apresentação, pede-se às crianças que escolham um artista.

Atividade 24 – Fragmento de pintura (trabalho individual)

Local: Ateliê

Material

- Fotocópia a cores de um fragmento da obra “A Bailarina” de Miró (Figura 20)
- Canetas de feltro.

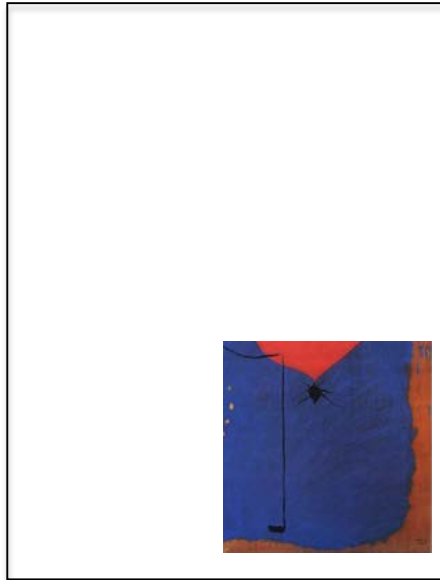


Figura 20 – Fotocópia a cores de um fragmento da obra “A Bailarina” de Miró.

Procedimento

1. Conversar com o grupo e explicar a atividade;
2. A cada criança distribuir uma fotocópia com um fragmento da pintura de Miró e pede-se que continuem o desenho de acordo com esse fragmento, ou seja, que respeitem os traços e as cores que já existem e lhe deem uma forma.

Atividade 24 – Pintura incompleta (trabalho individual)

Local: Ateliê

Material

- Computador;
- Fotocópia a cores da obra “Pessoa a atirar uma pedra a um pássaro” de Miró com uma secção em branco; (Figura 21)
- Canetas de feltro.



Figura 21 – *Fotocópia a cores da obra “Pessoa a atirar uma pedra a um pássaro” de Miró com uma secção em branco.*

Procedimento

1. Conversar com o grupo e explicar a atividade;
2. A cada criança distribuir uma fotocópia da pintura “Pessoa a atirar uma pedra a um pássaro” de Miró com um retângulo em branco;
3. Pedir-se às crianças que preencham a pintura respeitando os traços e as cores que já existem e lhe deem uma forma;
4. No final, de todos terminarem, sentar todas as crianças em U à volta do computador e mostrar as duas obras originais de Miró para fazerem comparações com os trabalhos que fizeram.

Sessão 17

Atividade 26 – *Cadavre Exquix* (trabalho a par)

Local: Ateliê

Material

- Computador;
- Fotografias de *cadavre exquix*; (figuras 22 e 23)
- Folhas brancas A4;
- Caneta de feltro preta.



Figura 22 – Exemplo de um Cadavre exquix.



Figura 23 – Exemplos de um Cadavre exquix.

Procedimento

1. Sentar com as crianças em forma de “U” à volta do computador;
2. Explicar de onde vem este jogo, como se faz e mostrar fotos de trabalhos já realizados;
3. Distribuir uma folha branca a cada criança e uma caneta preta e pedir que dobrem a folha ao meio;
4. Pedir às crianças que façam um desenho nessa metade da folha;

5. Conforme as crianças acabam o desenho, dobrar a folha ao contrário de forma a que não se veja o desenho, mas que se notem as linhas que ficaram junto a dobra para a próxima crianças fazer o desenho a partir dessas linhas;
6. Após todas terminarem e dobrarem as folhas corretamente, trocar a sua folha com o colega do lado;
7. Acabar o desenho;
8. Quando todos terminarem, abrirem as folhas e observarem os resultados, e cada par de criança tem que dar um título ao seu desenho e escrever na folha.

Atividade 27 – Rasgagem e colagem (trabalho individual)

Local: Ateliê

Material

- Material de desperdício:
 - Folhas coloridas;
 - Folhas pautadas;
 - Folhas quadriculadas;
 - Revistas;
 - Jornais.
- Cola;
- Tesoura;
- Folhas de papel cavaleiro A4 brancas.

Procedimento

1. Colocar no meio todos os tipos de folhas;
2. A cada criança entregar uma folha branca, uma tesoura e cola;
3. Explicar que de todos os tipos de folhas que tem à disposição, escolham o que querem e que rasguem ou cortem com a tesoura e depois cole na folha branca;

Sessão 18

Atividade 28 – Arcimboldo (trabalho individual)

Local: Ateliê

Material

- Computador;
- *Power point* sobre o artista Arcimboldo (Anexo 10)
- Folhas pretas de cartolina A4;
- Cola;
- Tesoura;
- Jornal com imagem de alimentos.

Procedimento

1. Sentar com as crianças em forma de “U” à volta do computador;
2. Mostrar o *Power Point* e explicar a vida e obra do artista Arcimboldo;
3. Sentar as crianças à volta das mesas de trabalho, e entregar uma folha de cartolina, cola e tesoura a cada uma;
4. Colocar os jornais no meio da mesa e pedir às crianças que façam uma figura humana, segundo a técnica de Arcimboldo, recortando alimentos dos jornais e colando na folha de cartolina.

Sessão 19

Atividade 29 – Matisse (trabalho individual)

Local: Ateliê

Material

- Computador;
- *Power Point* sobre o artista Matisse (Anexo 10)
- Folhas Brancas A4 de papel cavalinho;
- Cola;
- Tesoura;
- Folhas coloridas.

Procedimento

1. Sentar com as crianças em forma de “U” à volta do computador;
2. Mostrar o *Power Point* e explicar a vida e obra do artista Matisse;
3. Sentar as crianças à volta das mesas de trabalho, e entregar uma folha de cartolina, cola e tesoura a cada uma;
4. Colocar as folhas coloridas no meio da mesa e pedir às crianças que façam uma composição com essas folha colando na sua cartolina.

Atividade 30 – Desenhar com a tesoura (trabalho individual)

Local: Ateliê

Material

- Folhas de papel de lustro;
- Cola;
- Tesoura;
- Folhas de cartolinas pretas A3.

Procedimento

1. Conversar com as crianças como vamos desenhar com a tesoura e exemplificar, para que todos entendam;
2. Entregar a cada criança uma folha de papel de lustro pedir para que dobrem a folha ao meio duas vezes;

3. Entrega-se a cada criança uma tesoura e pede-se que cortem a folha na diagonal de uma ponta a outra, mas tentando fazer o máximo de voltas;
4. No fim pedir que façam o mesmo ao canto inferior esquerdo;
5. Abrir as três metades, colar a folha exterior com o pedaço pequeno e colar numa folha de cartolina preta, o pequeno no meio e o outro à volta, como se fosse moldura;
6. Noutra folha de cartolina colar a outra folha que sobrou.

Sessão 20

Atividade 31 – Decoração dos Portfólios (trabalho individual)

Local: Ateliê

Material

- Dossiê;
- Cola;
- Tesoura;
- Revistas;
- Rolo para plastificar.

Procedimento

1. Entregar um dossiê, tesoura e cola a cada criança e colocar as revistas no meio da mesa;
2. Pedir que cada criança decore o seu dossiê a gosto e que recorte letras para identificarem o seu dossiê com o seu pseudónimo;
3. No fim plastificar o dossiê.

Atividade 32 – Preparação da exposição (trabalho grupo)

Local: Ateliê

Material

- Todos os trabalhos realizados;
- Dossiês A4;
- Micas;
- Folhas com os títulos dos trabalhos;
- *Bostic*;
- Base para as mascarilhas.²

Procedimento

1. Entregar todos os trabalhos realizados às respectivas crianças e pedir que coloquem nas micas os trabalhos por ordem e a folha com o nome da técnica;
2. Colar as máscaras na placa de *k-line* e colocar numa estante;
3. Colocar os dossiês numa outra estante;
4. Colocar os murais na parede e os respetivos cartões a identificar os trabalhos com o *bostic*;
5. Explicar às crianças para que serve o livro de visitas e para incentivarem os colegas e funcionários da casa a irem à exposição e a deixarem o seu comentário no livro;
6. Espalhar as folhas com a informação da exposição pela instituição para que todos da instituição fiquem informados da visita. (Anexo 2)

Sessão 21

Atividade 33 – Inquérito

Local: Ateliê

Material

- Caneta;
- Inquérito realizado pela educadora (Anexo 5).

² As bases para as mascarilhas foram feitas com placas *k-line* onde se colaram peças feitas em massa de moldar feitas pela educadora, como os títulos das atividades.

Procedimento

1. Pedir às crianças que se sentem na mesa e preenchem o inquérito;
2. Explicar como se preenche e ir tirando as dúvidas às crianças conforme tem dúvidas a preencher;
3. No final recolher todos os inquéritos.

Atividade 34 – Exposição

Local: Ateliê

Material

- Certificado de participação. (Anexo 3)

Procedimento

1. Entrega dos certificados de participação a cada criança;
2. De seguida, abrir a exposição a todos da instituição e pedir que deixem a sua opinião acerca do que viram;
3. Pedir ao grupo de crianças que deem a sua opinião sobre a exposição.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

1. Problemática

O objetivo desta investigação é compreender como as artes podem influenciar de forma positiva o bem-estar emocional de crianças institucionalizadas em casas de acolhimento temporário, podendo assim ser utilizada como uma ferramenta de intervenção junto das mesmas.

Associado a esta questão, temos a realidade destas crianças, que sofreram de “abusos” e apresentam um estado emocional mais débil, sendo interessante tentar perceber qual a importância da vivência pelas artes como forma de intervenção para colmatar este problema.

Então como podem as vivências pelas artes promover o bem-estar emocional e criatividade de crianças que sofreram maus-tratos? Devido a esses maus-tratos e ao afastamento das famílias, estas crianças apresentam sinais de desmotivação, logo o que desperta o interesse destas crianças em atividades de expressão plástica? Como aderem elas a estas atividades? Devemos utilizar a arte como uma forma de intervenção com este público-alvo? De que forma as crianças extravasam as suas emoções através das suas realizações artísticas? Como interpretar os desenhos das crianças? Os ateliês de arte promovem a criatividade das crianças? Se o ateliê promove a criatividade das crianças, de que forma a estimulação da criatividade promove o bem-estar das mesmas? Estes foram os aspetos que se pretenderam relacionar nesta investigação.

Tendo em conta que este estudo pretende perceber como a arte poderá influenciar o estado emocional de crianças em risco, foram recolhidos dados numa Casa de Acolhimento Temporário, junto de crianças que frequentam o 1.º CEB e dos seus responsáveis na casa.

2. Fundamentação da abordagem

Este projeto culminou na realização de um ateliê de artes, que se desenvolveu todas as semanas durante aproximadamente cinco meses com um grupo de crianças, de uma casa de acolhimento, com idades compreendidas entre os sete e os onze anos de idade, que frequentam o 1.º CEB, à exceção de uma que já frequentava o 5.º ano do 2.º CEB.

O grupo de crianças foi escolhido atendendo à idade, tendo em conta o facto de serem crianças com mais maturidade, que já têm capacidade de se exprimirem e por possuírem destreza suficiente a nível da motricidade fina e grossa para realizar qualquer atividade de expressão plástica sem o auxílio de um adulto.

A instituição escolhida foi uma Casa de Acolhimento Temporário na área da grande Lisboa, que acolhe crianças e jovens em risco, que é o público-alvo deste tema, onde nos foi cedido uma sala (Ateliê) que serve não só como ateliê, mas também como sala de estudo e sala de visita para os parentes das crianças.

3. Instrumentos de recolha de dados

De acordo com Pardal e Correia (1995), é graças às técnicas de recolha de dados que se viabiliza uma pesquisa, pois permite a averiguação empírica, ou seja, a contraprova entre as hipóteses e as informações recolhidas na amostra.

Na realização deste projeto recorreu-se à observação direta, aos inquéritos por questionário, às entrevistas, à análise documental e fotografia.

3.1. Observação direta

Neste projeto recorreu-se à observação direta do grupo de crianças em todas as sessões realizadas, recorrendo a uma grelha de observação onde foram registadas todas as atitudes, comportamentos verbais e não-verbais das crianças. (Anexo 4)

De acordo com Quivy e Campenhaodt (2008):

(...) os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles

se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho. (...) o investigador pode estar atento ao aparecimento ou à transformação dos comportamentos, aos efeitos que eles produzem (...). (p. 196)

O tipo de observador foi o de participante, visto que a observadora participou ativamente durante as sessões.

Inicialmente foi definido um plano de ação, constituído por uma a duas sessões semanais com o grupo de crianças, que se realizaram de 28 de Janeiro a 19 de Junho.

Previamente, houve uma apresentação informal ao grupo onde foi explicitado de uma forma geral este projeto. Estava pré-definido que na primeira sessão seriam realizadas atividades de “quebra-gelo” e de reflexão final, de forma a criar um laço de coesão entre o grupo e conhecer melhor as dinâmicas do grupo. Na 2.^a e 13.^a sessão foi realizada uma pequena reflexão do que tinha sido feito até então, com o intuito de ir avaliando a motivação do grupo. Por fim, na última sessão foi realizado um inquérito por questionário onde se estimaria a eficiência deste projeto.

Esta investigação diz respeito a um estudo de caso, em que as reflexões ostentadas cingem-se a esta amostra de população analisada e dentro do âmbito de estudo deste projeto.

3.2. Inquérito por questionário

Na última sessão foi realizado um inquérito por questionário ao grupo de crianças. (Anexo 5)

De acordo com Quivy e Campenhaodt (2008), o referido instrumento de recolha de dados:

Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores. (p. 188)

O tipo de inquérito escolhido foi o misto, ou seja, apresenta questões fechadas onde a resposta é limitada a um conjunto de categorias pré-estabelecidas, e questões abertas onde o inquirido teve a total liberdade para exprimir a sua opinião sobre o assunto questionado. Em relação às respostas do tipo fechado os inquiridos tiveram que assinalar com uma cruz (X) a resposta desejada, tendo em conta as instruções dadas no inquérito.

A elaboração do inquérito teve em conta a faixa etária do grupo, sendo utilizada uma linguagem acessível, para que todos percebessem o que lhes era pedido.

O inquérito foi previamente testado para evitar eventuais erros de expressão e os autores não foram identificados, mantendo-se assim confidenciais e o seu preenchimento foi de carácter obrigatório.

Este inquérito teve como objetivo conhecer a opinião das crianças relativamente ao ateliê; perceber quais as atividades que as crianças gostaram mais de realizar; entender como se sentiram a realizar as sessões do ateliê; reconhecer se a forma como foi disponibilizada a informação foi acessível às crianças e compreender como as crianças se relacionaram com os seus pares.

3.3. Entrevista

No final do ateliê foram realizadas entrevistas aos funcionários/dirigentes da instituição que lidam com o grupo de crianças em questão.

O tipo de entrevista escolhido foi a semiestruturada, que os autores Pardal e Correia (1995) sistematizam:

A entrevista semi-estruturada nem é inteiramente livre e aberta – comunicação, entrevistador e entrevistado, com carácter informal –, nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas a *priori*. Naturalmente, o entrevistador possui um referencial de perguntas-guia, suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião, mas, antes, à medida da oportunidade, nem tão-pouco, tal e qual foram previamente concebidas e formuladas (...) (p. 65)

Deste modo, foi elaborado um guião da entrevista (Anexo 6), que foi devidamente testado antes de ser aplicado.

Tendo como referência a importância da Educação pela Arte na Casa de Acolhimento Temporário e a participação das crianças institucionalizadas num ateliê de artes, durante estas sessões as crianças foram monitorizadas à procura de alterações nos seus comportamentos e estados emocionais, para as quais levantámos questões orientadas a entrevistados com cargos diferentes na instituição. Foi tomada a decisão de entrevistar a Diretora (E3), a responsável pelas crianças, que é Assistente Social (E2) e quatro monitoras, sendo uma delas Auxiliar de Educação (E6) e outra Psicóloga (E4).

Esta entrevista teve como objetivo compreender as percepções dos colaboradores sobre o funcionamento e importância do ateliê; entender se o ateliê contribuiu para melhorar a relação das crianças entre os seus pares e adultos e perceber se o ateliê promoveu o bem-estar emocional das crianças.

Todas as entrevistadas foram contactadas com antecedência antes de marcar o dia da entrevista para serem esclarecidas sobre o objetivo do estudo. A identidade dos participantes e das entrevistadas foram codificados para garantir a confidencialidade de todos os envolvidos.

As entrevistas foram gravadas e todas as inquiridas foram informadas que após a transcrição das mesmas, seriam apagadas. Todas tiveram uma duração aproximadamente de dez minutos, foram realizadas no mesmo dia, metade de manhã e a outra metade depois da hora do almoço e feitas individualmente.

3.4. Análise documental

Para realizar esta investigação/ação foi necessário recorrer à análise documental.

Segundo Pardal e Correia (1995), a análise documental é uma “técnica de recolha de informação necessária em qualquer investigação (...)” (p. 74)

Este instrumento de recolha de dados foi utilizado com o intuito de aprofundar os conhecimentos sobre o meio envolvente e o grupo de crianças.

3.5. Fotografias

Durante todas as sessões foi utilizada a fotografia para registar os trabalhos realizados e o desenrolar das várias etapas das diferentes atividades propostas ao grupo de crianças. Para tal, foi feito um pedido de autorização à instituição (Anexo 9), que foi aprovado. As fotografias (Anexo 10) foram tiradas utilizando a nossa própria máquina.

Todas foram tiradas pela observadora em momentos estratégicos, para tentar minimizar ao máximo a desconcentração do grupo de crianças, dado que, inicialmente não ficaram indiferentes e rapidamente se desconcentravam porque queriam brincar com a máquina. É de realçar que com o passar do tempo o grupo foi-se habituando à presença da máquina, sendo que esta deixou de ser um fator de distração.

O grupo foi informado que em todas as sessões seria utilizada a máquina fotográfica, com o objetivo de obter dados para a pesquisa mantendo a sua identidade confidencial através de distorções/ocultação dos rostos.

3.6. Vídeo

À exceção da primeira e quarta sessão, um voluntário ajudou no registo fotográfico da sessão e em todas as outras sessões recorreu-se à filmagem das sessões, para auxiliar no registo das anotações de campo. A máquina de filmar foi colocada sempre num local discreto numa posição onde apanhasse todo o grupo a trabalhar e de forma a não perturbar a sua natural interação. Eventualmente as crianças distraíam-se com máquina de filmar mas com o tempo passaram a ignorá-la.

Todas as filmagens foram apagadas após o registo das anotações.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

1. Apresentação de resultados

1.1. Relatos de algumas sessões com o grupo

Para poder iniciar o ateliê que advém deste estudo foi necessário pedir autorização à direção da instituição escolhida. Previamente a instituição foi contactada e agendaram-nos uma entrevista onde apresentamos o projeto deste estudo (Anexo 7). Este pedido foi verbal, mas também foi pedido que assinassem um papel de autorização para podermos tirar fotografias durante as sessões, salvaguardando que a identidade das crianças iria ser omitida.

Seguidamente ficou agendado um dia para conhecer o grupo de crianças que iriam participar e também uma reunião com a responsável das crianças para poder caracterizar o grupo envolvido.

O grupo escolhido foi composto por todas as crianças dos sete aos onze anos, que estavam institucionalizadas e que não saíam da instituição aos fins de semana, dado que, durante a semana, as crianças já tinham o horário muito preenchido com as aulas e atividades extracurriculares. Isto refletiu-se num número reduzido de participantes, que foram somente sete.

Com este ateliê pretende-se que as crianças, através de atividades de expressão plástica, desenvolvam a capacidade de colaborar em grupo e expressar as suas emoções, proporcionando assim um melhor bem-estar enquanto estiverem na instituição.

1.1.1. 1ª Sessão – Atividades “quebra gelo”

Nesta primeira sessão pretendeu-se que o grupo de crianças se desse a conhecer para que se tornasse num grupo coeso.

Quando se entrou para o ateliê as crianças vinham com a monitora que estava responsável por eles nesse dia e disponibilizou-se a ajudar-me caso fosse necessário, o que não foi preciso.

As crianças estavam muito curiosas a mexerem na caixa onde levei o material e em tudo o que ia pondo em cima da mesa. Estavam entusiasmadas, fazendo várias perguntas e assunções: “O que vamos fazer?”, “Eu gosto de arte!”, “Isto é para quê?” e foi-lhes explicado que iriam fazer três atividades diferentes.

Na primeira atividade, tinham que escrever o seu nome numa folha, e escrever coisas que os caracterizassem e que gostassem. Inicialmente mostraram alguma dificuldade no que haveriam de escrever, mas foram-se ajudando uns aos outros e foi-se orientando os que tinham mais dificuldades. Uma das crianças mostrou-se mais renitente a começar e foi incentivada a começar a escrever algo de que gostasse muito e assim começou por escrever. A maioria usou adjetivos para se descreverem, escreveram coisas que gostam de fazer, animais e flores. No fim, propôs-se que fizessem um avião com a folha em que tinham escrito. Aqui mostraram-se muito prestáveis em ajudar uns aos outros, ninguém sabia ao certo como fazer um avião de papel, então foram fazendo experiências até chegarem a um resultado. De seguida, pediu-se que atirassem o avião ao ar e que apanhassem um avião de um amigo, foi necessário repetir isto, pois uma das crianças não atirou o avião e então fizemos de novo. Estavam muito entusiasmados ao fazer isto, só se ouvia risadas e os que apanharam logo um avião orientaram os outros que não tinham: “Olha, foi um para ali, vai buscar.”- Afirmou uma criança. Cada um leu o que o amigo escreveu e depois disse o nome, eles estavam muito divertidos com isto, e foi preciso pedir-lhes para fazer silêncio, enquanto um amigo estivesse a ler, pois começavam todos a comentar se gostavam ou não do que estava a ser lido.



Figura 24 – Crianças na atividade do avião, a escrever o seu nome.



Figura 25 – Crianças na atividade do avião, a construir o seu avião.



Figura 26 – Grupo na atividade do avião a lançarem o seu avião.

A segunda atividade consistiu em construir um avião em origami, entregou-se uma folha a todas as crianças e foi-se dando instruções em como dobrar a folha e exemplificando. Alguns pediram ajuda mais individual, mas todos construíram o avião e começaram a atirá-lo para o ar e a observar eles a voarem. De seguida, foi-lhes pedido que decorassem o avião e tinham duas opções por onde escolher, ou usar as canetas de feltro ou autocolantes. Todos usaram os autocolantes à exceção de uma que preferiu usar as canetas.

Quando voltaram a pôr o avião a voar repararam que o avião não voava bem, e começaram-se a perguntar porquê, e através de conversas entre eles chegaram à conclusão que os autocolantes faziam o avião ficar mais pesado, não o deixando voar e condições. A grande maioria decidiu retirar os autocolantes, estavam todos entusiasmados, perguntavam se podiam ficar com o avião, que queriam mostrar aos amigos e aos pais quando os viessem visitar e ficaram contentes por saber que podiam ficar com eles, ouvindo-se um “yeahh” de todo o grupo.



Figura 27 – Avião feito por um dos participantes.

Na terceira e última atividade, foi dado um desafio, fazer dois grupos, e com a plasticina fazer um elefante em cinco minutos, mas havia uma dificuldade, em cada grupo ia haver uma criança que seria “cega” e vendou-se os olhos, outra “muda” e tapamos a boca e uma “maneta” e prendemos um braço atrás das costas. Nesta atividade, de início foi muito confuso não estavam a trabalhar em grupo, e não se decidiam em como fazer, foi-se dando orientação aos grupos, avisando do tempo e no fim foi pedido que mostrassem e explicassem o seu elefante e fizeram-no com um ar de contentamento. Ambos os grupos fizeram um elefante, um com mais pormenor que outro, mas conseguiram fazer.



Figura 28 – Grupo na atividade do elefante.



Figura 29 – Elefante do grupo 1.



Figura 30 – Elefante do grupo 2.

De seguida, repetiram a atividade mas sem a dificuldade, aqui já se mostraram organizados e já fizeram mais pormenores no elefante, quando foram avisados que já só tinham um minuto para terminar um dos grupos gritou “Ahhhhh” e começaram a despachar-se.



Figura 31 – Elefante do grupo 1 (Versão sem dificuldades).



Figura 32 – Elefante do grupo 2 (Versão sem dificuldades).

Após arrumar a plasticina na caixa, foi-lhes pedido que falassem sobre este primeiro ateliê, se gostaram da experiência, como se sentiram a realizá-la, o que acharam mais difícil e a primeira resposta foi unânime, que gostaram de tudo, salienta-se as respostas: “Gostei de tudinho!”, “Gostei de tudo, mas gostei mais do avião”, “Eu também gostei de tudo, mas mais do avião”, “Eu gostei mais do elefante.”. Foi-lhes perguntado se a primeira atividade de escrever o nome foi difícil, e disseram todos que não, uma criança afirmou que “Difícil foi fazer o elefante com a venda.”, em relação a como se sentiram a realizar estas atividades, todos disseram que se sentiram bem, “Bem”- afirmou uma das crianças, “Eu senti-me muito bem.” – referiu outra criança.

Como ainda sobrou tempo e o grupo estava tão entusiasmado com a plasticina, pediram para brincar com ela mais um pouco e foi-lhes concedido o resto do tempo para manipularem a plasticina a seu gosto.

No fim da sessão arrumou-se e limpou-se o ateliê, todos ajudaram e alguns já estavam curiosos com a próxima atividade e referiram: “Quando é que vamos voltar a fazer isto?”, “Vamos fazer com as tintas da próxima vez?”. Não se revelou o que se iria fazer na sessão seguinte para lhes aguçar mais a curiosidade.

Com esta sessão pretende-se que as crianças, através das atividades de expressão propostas, desenvolvessem a capacidade de trabalhar em grupo, cooperação, entreajuda, resolver problemas, criatividade, autonomia, responsabilidade e respeito pelos trabalhos dos colegas. Pelas atitudes e conversas das crianças foi possível verificar que todos os objetivos pretendidos foram atingidos. Desta forma podemos inferir que de acordo com Read (2001), a expressão é uma boa forma para as crianças libertarem energias, e estas

refletem-se no seu desenvolvimento harmonioso, proporcionando um equilíbrio entre o indivíduo e o grupo. Este tipo de atividades são benéficas para este público alvo que carece de estabilidade emocional, pois promovem o desenvolvimento da reconstrução das suas bases psicológicas.

1.1.2. 2ª Sessão – O significado das cores e pintura em grupo ao som de Mozart

Como na primeira sessão, foi a monitora responsável pelas crianças, que reuniu o grupo e os encaminhou para o ateliê. Assim que foram chegando entusiasmados foram nos “bombardeando” com perguntas: “O que vamos fazer hoje?”, “Vamos usar as tintas?”.

Foi-lhes pedido para sentarem e explicou-se a atividade: tinham que associar um sentimento a uma cor e representá-lo, cada cor numa folha diferente, as cores que tinham à disposição eram: o branco, o vermelho, o preto, o azul e o amarelo. Cada criança tinha a liberdade de pintar o que quisesse, ao início não distinguiam bem um sentimento de uma emoção e foi-lhes explicado, e alguns começaram a dar outros nomes, como objetos e foi-lhes pedido para corrigir.



Figura 33 – Criança a expressar a sua associação da cor vermelha a um sentimento.



Figura 34 – Exemplo de um trabalho realizado na atividade o significado das cores.

Durante esta atividade, uma das crianças não quis usar todas as cores, ainda se tentou convencê-la a fazer, mas recusou-se e como o intuito do ateliê não é forçar as crianças a participarem, não se obrigou a fazer mais, as cores que se recusou a usar foram o vermelho e o preto, cores fortes das quais podemos associar a sentimentos mais negativos, talvez não se sentisse com confiança suficiente para expressar os sentimentos que aquelas cores lhe evocavam. Como refere Bucho (2009) é necessário criar um ambiente seguro e dar tempo para o indivíduo sentir-se à vontade para partilhar as suas emoções.

Todas as outras crianças estavam a participar ativamente, iam pedindo auxílio para tirar dúvidas e quando terminavam queriam mostrar. Em conversa com uma das crianças nomeadamente o Miró, quis juntar o branco e o preto (figura 35), em vez de fazer um em cada folha, perguntei porque decidiu fazer assim e respondeu: “Para mim o branco é felicidade, e o preto tristeza, mas agora sinto a tristeza no branco...”, já a cor azul ele associou também à felicidade mas como podemos ver na (Figura 36), o desenho não aparenta ser a expressão de algo alegre, ainda se perguntou porque fez aquele desenho, mas ele disse “saiu assim” encolhendo os ombros e que “foi sem intenção”.

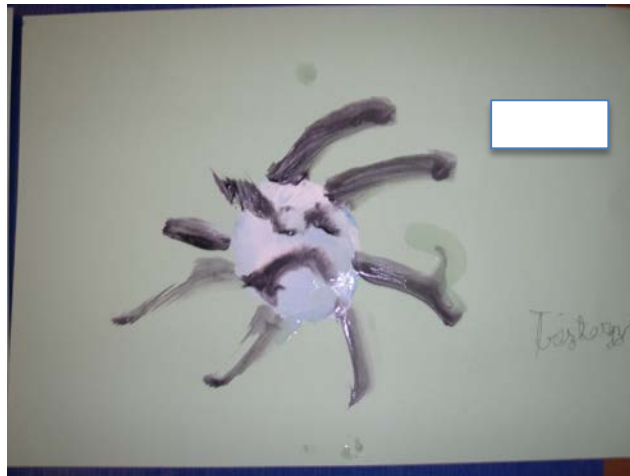


Figura 35 – Trabalho de Miró, associação do preto à tristeza e do branco à felicidade.

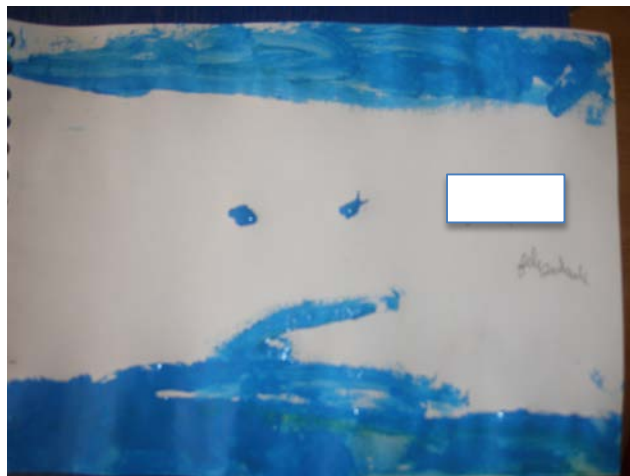


Figura 36 – Trabalho de Miró, associação do azul à felicidade.

Freud citado por Bucho (2009) refere “(...) que o inconsciente se manifestava por meio de imagens, transmitindo significados de forma mais direta do que as palavras.” (p. 62), Daqui podemos analisar que esta criança estava triste mas não era capaz de o transmitir verbalmente, talvez pelo facto de ainda não saber reconhecer esse sentimento de tristeza, de acordo com Goleman (1996) é preciso saber reconhecer as nossas emoções, e nem sempre somos capazes de o fazer.

No quadro abaixo apresenta-se os sentimentos que as crianças associaram:

Quadro 18 – Associação das cores a um sentimento do grupo.

Pseudónimo das crianças	Cores				
	Azul	Amarelo	Vermelho	Branco	Preto
Kandinsky	Felicidade	Alegria	Amor	Saudade	Luto
Picasso	Alegria	Saudade	Amor	Tristeza	Raiva
Andy Warhol	Raiva	Amor	Amizade	Amor	Tristeza
Miró	Felicidade	Saudade	Amor	Felicidade	Tristeza
Van Gogh	Alegria	Raiva	Amizade	Alegria	Tristeza
Leonardo da Vinci	Alegria	Amor	---	Amizade	---
Mucha	Amor	Raiva	Saudade	Paz	Tristeza

Pode-se verificar através deste quadro que os sentimentos mais negativos que as crianças associaram foram: a tristeza, raiva, luto e saudade. E os mais positivos: amor, felicidade, alegria, amizade e paz. Todos estes sentimentos deverão ser o que as crianças mais se debatem no momento e que estão mais presentes nelas. Com estas atividades, as crianças podem promover o seu autoconhecimento, pois de acordo com Bucho (2009) “O acto criativo revela-se fundamental para a mudança, para a saúde física e mental.” (p. 57)

Na atividade seguinte, foi-lhes pedido que fizessem um mural em grupo, tirámos as mesas e cadeiras, e todos se prontificaram em ajudar, colocamos uma folha de papel de cenário no chão e os pincéis e tintas à disposição das crianças. Foi-lhes explicado que eram livres de fazer as misturas de cores e de escolher o que desenhar, e que, fizessem silêncio para se inspirarem na música que estavam a ouvir.

Inicialmente estavam muito agitados e a fazer barulho, não se decidiam com as cores e pincéis e onde pintar, foi-lhes dado auxílio para se organizarem melhor e começaram a concentrar-se na atividade e a fazer silêncio. Depois houve algumas reclamações de que umas crianças estavam a imitar outras, ou que estava a pintar em

cima do que já tinham pintado, foi-se gerindo os conflitos, apelando para o respeito do trabalho dos colegas.

A certa altura, Miró começou a salpicar o papel com o pincel e uma das crianças criticou o que ele estava a fazer ao qual ele respondeu: “É uma arte que ainda não é conhecida.” ao que o Andy Warhol retorquiu: “Há um artista que faz isso, não me lembro é do nome...”, e foi-lhes dito que essa técnica é o *dripping* e que o artista é o Jackson Pollock, logo de seguida, já vários começaram por fazer o mesmo, e depois, outros começaram a pintar com as mãos. Por aqui podemos verificar que se entregaram a fazer este trabalho, começaram com uns desenhos tímidos com o pincel, mas depois começaram a expandir-se a experimentar cores e a partilharem saberes, o Kandinsky estava muito contente e afirmou: “Olha! Eu fiz castanho!”.



Figura 37 – Mural do grupo, atividade pintura ao som de Mozart.

No fim estavam com as mãos todas pintadas e alguns até parte da roupa, todos ajudaram, na limpeza do material, ateliê e na arrumação dos mesmos.

Depois de estar tudo arrumado, tivemos mais um momento de reflexão, e foi-lhes perguntado novamente, se gostaram das atividades e qual gostaram mais, o Mucha respondeu que gostou mais do primeiro, porque pôde desenhar e escrever, já o Kandinsky afirmou que gostou dos dois, mas que gostou mais do mural, o Picasso também referiu que gostou dos dois, mas que gostou mais do mural, pois teve mais liberdade e achou mais divertido, os outros todos disseram que gostaram das duas atividades.

A partir desta sessão com as crianças, podemos inferir que é benéfico incluir afetividade nos trabalhos realizados, de acordo com Sousa (2003) a arte “(...) sendo a linguagem dos sentimentos e das emoções, tem, desde Platão, o propósito de proporcionar a elevação espiritual da pessoa.” (p. 61)

1.1.3. 4ª Sessão – Máscaras venezianas – Construção de máscaras de gesso

Esta sessão realizou-se no ginásio da instituição, visto que ia ser necessário termos mais espaço. Já não foi a primeira vez que fizemos uma atividade neste espaço, tem uma desvantagem que é muito frio, apesar de ter ar condicionado e tem uma bateria e uma bicicleta de ginásio que distrai as crianças.

As crianças estavam muito empolgadas, queriam saber como iríamos fazer as máscaras, inicialmente mostrou-se uma máscara de gesso sem estar pintada e depois duas máscaras venezianas (figura 38), para as crianças terem uma noção do que eram e o que se podia fazer, pois muitas admitiram não saber o que era uma máscara veneziana. As meninas ficaram maravilhadas e exclamaram “Que linda”, “Que bonito”, “Têm brilhantes e tudo.” e mostraram-se empolgadas e ansiosas em começar, “Como vamos fazer?”, “Também podemos usar brilhantes?”.



Figura 38 – Exemplo de uma das máscaras mostrada ao grupo.

De seguida foi-lhes mostrado todos os materiais que eles tinham à disposição para decorar a sua máscara e ficaram muito interessados, começaram logo a escolher o que queriam usar, e perguntavam como se aplicava as pedras, ou as missangas, se podiam usar mais que uma coisa, entre outras.

E como nem todos iam poder fazer a máscara ao mesmo tempo, foi-lhes pedido que numa folha fizessem um estudo de como iriam pintar e decorar a sua máscara e um de cada vez foi fazendo a máscara em gesso. Foi-se fazendo a máscara numa das crianças e elas, conforme foram terminando o seu estudo, foram-se aproximando e observando a máscara a ser feita, estavam muito curiosos e constantemente a fazer perguntas tais como: “O que é isso?”, “Porque se põe a vaselina?”, “Porque não podemos pintar hoje?”, “Para que serve a água?” – e, à exceção de uma das crianças que não conseguiu resistir em mexer na bateria ou na bicicleta, todos ficavam a observar e todos tiveram a oportunidade de experimentar ajudar a fazer a máscara do colega. A água estava um pouco fria, não tínhamos água quente, e muitos reclamaram da temperatura da água.

Após terminar todas as máscaras, colocamos em cima de uma folha de jornal e com a identificação de cada criança porque, não era possível escrever nas máscaras, as crianças mostraram-se ansiosas em saber quando iam pintar ou fazer a decoração, e alguns perguntaram: “Mónica quando podemos pintar?”, “Isso demora muito tempo a secar?”, “Depois podemos usar?”, “As máscaras depois ficam para nós?”.



Figura 39 – Estudo realizado por uma das crianças para a decoração de uma máscara;



Figura 40 – Máscara de gesso de uma das crianças.

Todos ajudaram a arrumar e a limpar o que sujámos no ginásio, as mais velhas organizaram os mais pequenos e limparam os colchões enquanto os mais pequenos arrumavam o material na caixa.

Apesar do frio do ginásio e da água, as crianças mostraram interesse e gosto em participar, nenhum deles tinha feito uma máscara de gesso, nem sabiam como se fazia e gostaram muito de mexer na ligadura de gesso e moldar a máscara na cara de um colega.

1.1.4. 5ª Sessão – Continuação da máscara veneziana: Pintura

Ao chegar ao *hall* de entrada da instituição uma das crianças do grupo ia a passar e ficou toda eufórica e foi a correr à sala “A Mónica já chegou!”. De seguida vieram quase todos e começaram logo a fazer perguntas “Vamos pintar as máscaras?” e foi-lhes dito que sim, que teríamos que as ir buscar primeiro ao ginásio e traze-las para o ateliê. Mostraram-se entusiasmados “Boa!”, “Yes!” e começaram a correr em direção ao ginásio.

Após se ter ido buscar as máscaras de gesso e as tintas, devolveu-se a folha com o estudo da pintura e decoração a cada criança, foi-lhes explicado que apesar de terem feito o estudo eram livres de poderem alterar o que quisessem e no decorrer da pintura todos pintaram a gosto e ignoraram o estudo inicial que tinham feito. Estavam todos concentrados a pintar, uma das crianças começou a achar difícil pintar, pois a superfície da máscara é muito irregular e o pincel não pintava tudo de uma vez, era necessário ir

com cuidado colocar tinta nos cantinhos mais inacessíveis, todos fizeram isto com paciência, menos o Leonardo da Vinci, que com o tempo começou-se a queixar que era difícil e que não conseguia, mas foi motivado a continuar e que não se podia deixar o gesso sem cor e, apesar de reclamar, pintou a máscara toda sem falhas.

Todos gostaram de pintar a sua máscara, e já queriam começar a decorar, mas foi-lhes dito que só na próxima sessão é que podíamos aplicar as decorações visto que a pintura tinha que secar para não borrar nada e para podermos colar as decorações.



Figura 41 – Exemplo de uma máscara pintada por um elemento do grupo.



Figura 42 – Exemplo de uma máscara pintada por um elemento do grupo.

Como estávamos na interrupção do carnaval, estas duas atividades foram realizadas em dias consecutivos, e as crianças começaram logo a perguntar: “Vamos acabar

amanhã?”, “Amanhã também vens?” e ficaram desiludidos quando lhes foi dito que não iríamos no dia seguinte que tinham que esperar mais um pouco até à próxima sessão, muito disseram “Oh” e um referiu: “Oh, mas porquê? Eu queria acabar amanhã.”

Todos ajudaram na limpeza do material e do ateliê.

Apesar da dificuldade da pintura, todas as crianças pintaram com gosto e minúcia a sua máscara, não desistiram e estavam ansiosos por fazer as decorações.

1.1.5. 6ª Sessão – Máscaras venezianas: Decoração

Mais uma vez as crianças mostram entusiasmo quando chegamos à instituição, “A Mónica já chegou!”, “Vamos para o ateliê”, as crianças já iam chamar umas às outras, já não era necessário a monitora ir reuni-las e trazê-las para o ateliê.

Assim que se aproximavam, perguntavam “Vamos colar os brilhantes?” “É hoje que acabamos as máscaras?”, foi-lhes respondido que sim e mostraram-se entusiasmados “Yeah”, “Vamos acabar as máscaras!”. Rapidamente sentaram-se à volta da mesa, foi-lhes entregue a respectiva máscara e no centro da mesa colocou-se todos os brilhantes, purpurina, bijutaria, missangas, tecidos, entre outros, que poderiam usar para colar na sua máscara. Foram também informados de que tipo de cola teriam que usar para determinado item e no fim colocaríamos o pau de espetada, para segurar a nossa máscara. Tudo o que foi colado com a cola quente foi com o auxílio do adulto, para as crianças não se queimarem, estavam muito curiosas com a pistola de cola quente e os tubos de cola, e perguntavam: “Para que serve isso?”, “Essa cola é melhor?”, “Como é que o tubo se derrete?”



Figura 43 – Exemplo dos trabalhos das crianças na atividade máscaras venezianas.



Figura 44 – Exemplo dos trabalhos das crianças na atividade máscaras venezianas.

Conforme colavam, iam-nos chamando para mostrar e perguntavam: “Está bonito?”, “Gostas da minha máscara” e iam comentando também as dos colegas.

Nesta atividade todos estavam contentes com o seu trabalho, estavam tão orgulhosos que queriam mostrar a toda a gente, iam chamar as monitoras e as auxiliares para verem os trabalhos.

Para não se correr o risco de perder ou estragar as máscaras no fim da atividade estas foram recolhidas e guardadas para a futura exposição. As crianças ficaram um

pouco descontentes, ouviram-se uns suspiros de “Oh”, mas foi-lhes assegurado que as máscaras eram para eles e que depois da exposição lhes seriam entregues juntamente com todos os outros trabalhos guardados.

Foi preciso três sessões para realizar esta atividade, as crianças mostraram-se sempre motivadas, e empenhadas em realizar a sua máscara e no final adoraram o resultado, como refere Read (2001) “(...) o objectivo geral da educação seja propiciar o crescimento do que é individual em cada ser humano, ao mesmo tempo em que harmoniza a individualidade assim desenvolvida com a unidade orgânica do grupo social ao qual o individuo pertence.” (p. 9). Nesta atividade as crianças tiveram que ser persistentes, pacientes, criativas e cooperarem umas com as outras, o que resultou bem.

1.1.6. 9ª Sessão – Visita ao CAM da Gulbenkian e jogo de caça aos ovos

Nestas atividade as crianças estavam muito excitadas porque iam fazer uma visita. Quando se chegou à instituição, já as crianças estavam dentro da carrinha à espera, infelizmente uma das crianças não pôde ir, tinha um vista com o pai que tinha sido marcada pelo tribunal e não foi possível alterar a data.

Durante a viagem só falavam na Gulbenkian “Eu já lá fui com a Candeia” (a Candeia é um grupo de jovens que promovem atividades fora da instituição, com as crianças institucionalizadas, levam-nos à praia, a acampar, entre outras), “Eu também fui, fomos aos jardins, aquilo tem muitos jardins.”, “Pois foi e lanchámos lá.”.



Figura 45 – Móbil da artista Beatriz Milhazes.

O motorista deixou-nos na entrada principal e seguimos a pé até ao CAM. Pelo caminho os mais novos iam a correr, as mais velhas iam todas de braços dados e deixava-se ficar para trás, quando chegámos ao edifício e entramos, as crianças ficaram maravilhadas com um móbil (figura 45) que estava pendurado, da artista brasileira Beatriz Milhazes. A monitora já estava à nossa espera e seguimos para a sala de exposição e começámos a nossa visita guiada, a monitora foi até um dos quadros e sentámos todos no chão em semicírculo à frente da obra e começou a explicar o que ia fazer e a mostrar o que trazia na sua caixa, tirou de lá vários cartões, em cada um deles tinha uma imagem e colocou-os no chão, foi chamando a atenção das crianças para a obra que estávamos a observar e no fim escolheu uma delas para escolher uma caixa onde guardar aquela obra, isto repetiu-se para todas as obras.



Figura 46 – Grupo durante a visita ao CAM.



Figura 47 – Fotografia do grupo à porta do CAM.

As crianças tiveram um comportamento exemplar, estavam atentos, muito quietos, foram participativos e mostraram o seu saber, pois a monitora foi-lhes fazendo várias

perguntas, como as cores quentes e frias e todos responderam e sabiam dizer quais eram, no fim da visita a monitora veio falar comigo a felicitar o grupo que se tinham portado muito bem e que eram bastante participativos, interessados e não mostraram vergonha em falar.

No fim da visita, fomos ter ao mesmo local onde a carrinha nos tinha deixado e regressámos à instituição. Pelo caminho foi-lhes perguntado se gostaram da visita e qual tinha sido a obra que gostaram mais. Todos responderam e a grande maioria gostou da pintura “Verão” da artista brasileira. Também lhes foi dito que íamos fazer um jogo quando chegássemos à instituição e que era surpresa. Ficaram todos curiosos e queriam saber o que é, “yeahh”, “Ai sim? Que jogo?”, “Diz lá, vá lá!”.

Quando chegamos, foi pedido ao grupo que esperasse cá fora, enquanto uma das crianças foi buscar a chave para termos acesso ao jardim que está atrás do edifício principal. De seguida, levou-se o grupo para o jardim e explicou-se o jogo, visto que era a altura da Páscoa íamos fazer uma caça aos ovos, distribuiu-se a cada criança um saco e espalhou-se no jardim-labirinto, vários ovos coloridos e foi-lhes explicado que teriam cinco minutos para apanhar o maior número de ovos e depois iam ser substituídos por ovinhos de chocolate. As crianças deliraram com este jogo, estavam impacientes por começar, estavam sempre a perguntar “Agora?”, “Já podemos?” quando marquei no relógio e os deixei começar, só se ouvia as risadas deles enquanto corriam pelo jardim, de tal forma que várias crianças que estavam no edifício, se aproximaram das janelas para ver o que se passava cá fora. Conseguiram apanhar todos os ovos antes que o tempo acabasse. Seguiu-se com as crianças para o ateliê e depois trocamos os seus ovos, mas pediu-se que os guardassem, pois ainda tínhamos uma atividade para fazer, eles reclamaram “oh”, “Só um.” E lá se deixou que comessem pelo menos um dos ovos.



Figura 48 – Grupo no jogo “caça aos ovos”.



Figura 49 – Grupo a fazer o desenho sobre a exposição.

Já mais calmos, foi-lhes pedido que fizessem um desenho sobre a visita à Gulbenkian, a grande maioria fez o desenho da caixa que escolheu e alguns da obra que gostaram como podemos ver nas figuras abaixo. Quando saíram do ateliê não se calavam a dizer aos outros amigos que vivem na casa o que tinham ido ver e o que fizeram.

De acordo com Rodrigues (2002) e Gonçalves (1976) as crianças só têm a beneficiar com o contacto com obras de arte, dado que é uma forma de as sensibilizar para a arte e promover a sua criatividade e expressão.

1.1.7. 10ª Sessão – Pintura em grupo da visita à Gulbenkian

Nesta sessão pretendeu-se que as crianças em grupo fizessem um mural sobre a visita que tinham realizado ao Centro de Arte Contemporânea da Gulbenkian.

Estavam todas sentadas na mesa e muito entusiasmadas “O que vamos fazer hoje?”, “Vamos usar as tintas?”.

Foi-lhes sugerido que em grupo iam decidir o que fazer, incumbiu-se a uma das mais velhas, para escrever as ideias, ou fazer um esboço antes de iniciarem a pintura. Mostrou-se então a folha que a monitora da exposição nos solicitou para que eles não se esquecessem onde tinham “guardado” as obras de arte que observaram.

As crianças assim que viram a folha e as imagens começaram logo a relembrar e afirmaram: “Aqui neste era a da senhora a ler.”, “E aqui a que eu escolhi, a do verão.”, “Aqui ficou a bola.”, “A do inverno ficou aqui”. Desta forma podemos verificar que a visita estava bem assente na memória das crianças, lembravam-se das obras todas que tinham observado na exposição.

De seguida, foi-lhes lançado o desafio, primeiro escolherem se queriam representar uma ou várias obras. Depois, aproveitando a ideia do jogo que fizeram no Centro de Arte Contemporânea da Gulbenkian de a cada obra de arte ser associada um “caixa” (que eram várias imagens para as crianças escolherem em que imagem/caixa guardariam a obra de arte que observavam) pediu-se que juntassem a “caixa” escolhida para guardar essa obra, mas de uma forma original, ou seja, o objetivo não era fazer o desenho da obra e da caixa, mas de as juntar de uma forma harmoniosa.

Uma das crianças disse logo: “vamos a votos, quem vota para fazer uma só obra?” e todos puseram a mão no ar, depois, começaram a dizer que obra queriam fazer, mas cada um estava a dizer a obra que lhe tinha calhado escolher uma caixa, e Andy Warhol referiu; “Vocês só estão a escolher as que vos calhou, e depois não sabem desenhar temos que escolher uma fácil!” um respondeu “Vamos fazer a da senhora a ler”, e Andy retorquiu “Credo eu não sei desenhar isso, nem pensar”, entrevistamos dizendo para

fazerem também a votos, foram dizendo o nome das obras e votaram, e a escolhida foi a escultura da bola (figura 50).



*Figura 50 – Escultura de
Rui Chafes.*

Foram dando sugestões como iriam fazer “Podemos fazer a bola com uma nuvem lá dentro” (a “caixa” escolhida foi as nuvens), outra respondeu “Não tem que ser ao contrário a bola dentro das nuvens.”, uma muito entusiasmada “Ah boa” e bateu palmas, e sugeriu: “Podíamos fazer umas nuvens de tempestade e a bola escondida entre as nuvens.” e todos gostaram da sugestão e disseram: “Sim”, “Boa”. Essa criança começou a fazer um esboço na folha e outra ofereceu-se para ajudar e terminou o esboço, todos concordavam que era uma boa ideia e que queriam fazer assim.

Foi-lhes pedido para tirarem as mesas e cadeiras e todos se levantaram logo e tiraram as mesas e cadeiras do ateliê e colocou-se a folha no chão e escolheram as cores que iam usar para as nuvens, o céu e a bola, e depois decidiram também fazer uns raios.

Neste momento instaurou-se um pouco de barulho, enquanto uns iam fazendo as cores, as mais velhas começaram a desenhar e iam em conjunto decidindo onde fazer a bola e as nuvens, todos foram pintando ao mesmo tempo, uns com pincéis e outros com as esponjas, visto que a folha era muito grande. As crianças mais velhas tomaram a liderança, estavam sempre a vigiar os mais pequenos para não pintarem com a cor errada e para não saírem do risco, e antes de começarem a pintar decidiram o que cada um ia pintar e com que cor. Gradualmente começaram a fazer menos barulho e a ficar mais calmas, à medida que a pintura ficou feita, duas das crianças ficaram a dar os últimos retoques e os outros foram lavando todos o material que já não era necessário, no fim, limpou-se o chão e voltamos a por as coisas no lugar.



Figura 51 – Criança a pintar o mural.



Figura 52 – Pintura do mural de grupo sobre a visita ao CAM.

Durante esta atividade o grupo mostrou que consegue trabalhar em grupo, grande parte graças à liderança das mais velhas, que vão organizando e orientando os mais pequenos. Todos foram participativos, mostraram-se entusiasmados e motivados em fazer esta atividade e no fim todos gostaram do resultado final. Uma das crianças até foi chamar a monitora para ver o que eles tinham feito.

De acordo com Rodrigues (2002), “Ao exprimir-se livremente a criança adquire autoconfiança e torna-se mais responsável e cooperante no relacionamento com os outros.” (p. 210), Nesta atividade o grupo mostrou-se coeso, todos participaram e colaboração em conjunto para este mural.

1.1.8. 14ª Sessão – Terminar técnica do borrão, desenho com pente e desenho com lixívia

Nesta sessão, as crianças estavam ansiosas de ver o seu borrão e de acabarem. Entregou-se a cada criança a sua folha e colocou-se as canetas e lápis no centro da mesa e deu-se-lhes a escolher o que queriam usar. Nem todos tiveram facilidade em transformar o seu borrão em algo, mas para outros foi intuitivo e começaram logo a fazer, uma das crianças assim que recebeu a sua folha afirmou “Já sei o que vou fazer, isto é um chapéu e a cabeça!”, e pelo menos duas crianças não se esforçaram muito foi preciso incentivá-las a fazer alguma coisa. No fim, foi-lhes pedido para dar um título que tivesse relacionado com o que desenharam e para escreverem na folha. Aqui podemos ver que nem todos aderiram da mesma forma, há crianças que ficam bloqueadas e não sabem o que fazer e parecem intimidadas quando veem que os outros conseguem e elas não, e precisam de mais tempo para poderem criar algo.



Figura 53 – Criança a terminar o seu borrão.



Figura 54 – Exemplo de um borrão simétrico feito por um elemento do grupo.

Na atividade seguinte, as crianças foram desafiadas a usar um pente para pintar, gostaram muito de fazer esta atividade pois era uma forma diferente e houve mesmo uma das crianças que quis repetir, porque não gostou do resultado da primeira experiência. Nesta atividade foi notória a motivação e entusiasmo das crianças, todas mostraram gostar de fazer e comentaram os desenhos dos colegas, chamavam para mostrar o que tinham feito e perguntavam “Está bonito?”.

Na última atividade, as crianças também se mostraram entusiasmadas, ficaram espantadas, ao ver o branco a aparecer conforme passavam com a cotonete muitas exclamaram “Ah”, “Está a ficar branco!”, “Olha!”. No fim também faziam questão de mostrar e saber se estava bem feito ou bonito.



Figura 55 – Criança a pintar com o pente.



Figura 56 – Exemplo de um trabalho do desenho com lixívia.

Conforme foram acabando, fez-se uma pequena reflexão individualmente onde se perguntou o que acharam do ateliê até à altura, qual ou quais as atividades que gostaram mais, e como se sentiam a participar no ateliê. Em relação à primeira e última questão, todo o grupo respondeu que gostavam muito, e que se sentiam bem a participar no ateliê, em relação às atividades, as mais populares até então eram: a das máscaras venezianas, a do borrão, a visita ao museu, a estampilhagem e gravura. Uma das crianças referiu que as atividades “Eram muito divertidas.”

Segundo Gonçalves (1976) “Os jogos de expressão favorecem o duplo trabalho de assimilação e transmissão. Trabalho que consiste em assimilar o que se toca e manipula, motivando-se assim uma resposta que, depois de transmitida, provoca nos outros as mais diversas atitudes.” (p. 16)

Por aqui podemos verificar que até então o ateliê tinha tido uma boa aceitação por parte das crianças. Até à altura foram feitas vinte atividades e elas mostraram-se entusiasmadas e motivadas em participar.

1.1.9. 21ª Sessão – Exposição

Inicialmente começou-se por fazer o inquérito ao grupo, as crianças mostraram o seu desagrado pois estavam ansiosas em começar a exposição, “oh”, “Então mas quando começa a exposição?”. Como não podíamos ir para o ateliê, pois a exposição estava lá montada, fomos para o ginásio fazer o inquérito, foi-lhes dada orientação nas dúvidas que lhes iam surgindo, e entre eles também se ajudavam. Após as crianças responderem às questões, foram recolhidos os inquéritos e entregou-se o diploma de participação a cada criança.



Figura 57 – Visitantes e participantes na exposição.



Figura 58 – Elemento do grupo a mostrar um dos seus trabalhos.

A exposição tinha sido divulgada anteriormente por vários cartazes que se distribuíram pela instituição, onde indicava o local, horário e data (Anexo 2).

O grupo estava muito entusiasmado, foram a correr pelos corredores da casa a chamar os amigos e as monitoras para irem ver a exposição e mostrarem o seu trabalho, fizeram questão de dizer qual era a sua máscara e mostrar o seu portfólio, pois estavam identificados com os seus pseudónimos e os visitantes não sabiam a quem correspondiam os portfólios.

Foi pedido a todos os visitantes e participantes que dessem a sua opinião acerca da exposição no livro de visitas e no final fez-se a recolha dos dados junto do mesmo.

De acordo com Jensen (2002) uma das estratégias para enriquecer o ambiente visando o desenvolvimento da inteligência emocional é o reconhecimento público, neste caso foi a exposição. Todas as crianças se mostraram entusiasmadas em mostrar o seu trabalho, estavam orgulhosas do que fizeram e gostaram do reconhecimento de todos os visitantes da exposição. Com esta experiência as crianças geraram emoções de alegria e orgulho que de acordo com Jensen (2002) dão origem a pensamentos, decisões e opiniões que desencadeiam respostas, que neste caso específico, foram de otimismo e confiança. Esta resposta determina a motivação da criança, que foi o que as crianças mais mostraram durante a exposição e todas as sessões do ateliê.

1.2. Análise do inquérito por questionário

Foi aplicado o inquérito por questionário às sete crianças que participaram no ateliê de artes.

Este inquérito é do tipo misto, apresenta cinco questões do tipo fechadas e uma do tipo aberta, nomeadamente a última questão, que se refere ao porquê da continuidade do ateliê de artes no CAT.

Ao aplicar este inquérito fomos confrontados com as seguintes respostas, que se segue nos quadros abaixo:

A 1.^a questão: Assinalar a idade.

Relativamente à idade o grupo mostra-se heterogéneo as idades variam dos sete aos onze anos.

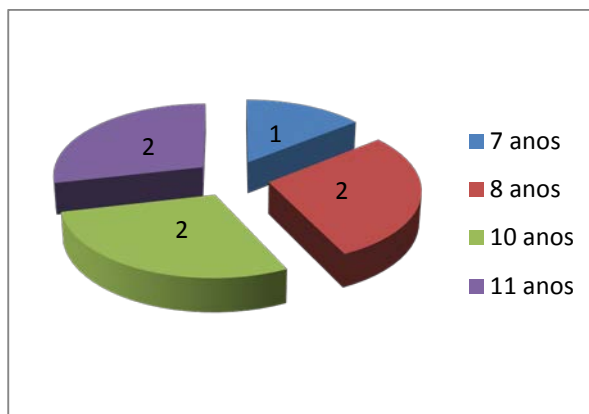


Figura 59 – Gráfico do género.

2.^a Questão: Assinalar o género.

No que concerne ao género o grupo é maioritariamente frequentado pelo sexo feminino.

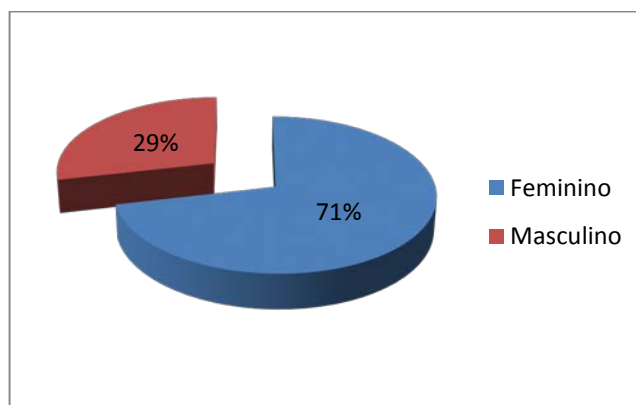


Figura 60 – Gráfico do género.

3.^a Questão: Apresenta uma tabela onde tinham que assinalar com uma cruz, de 1 a 5 (sendo que 1- Fraco, 2 - Insuficiente, 3 - Suficiente, 4 - Bom 5 – Excelente) como as crianças avaliavam as atividades propostas no ateliê de artes.

Aferiu-se que 74% dos inquiridos avaliaram as atividades do ateliê como Excelente, 12% como Bom, 11% como suficiente, 1% como insuficiente e 2% como fraco. Analisou-se assim que 97% da avaliação feita pelos inquiridos foi positiva o que mostra o seu interesse e gosto do grupo pelas atividades propostas.

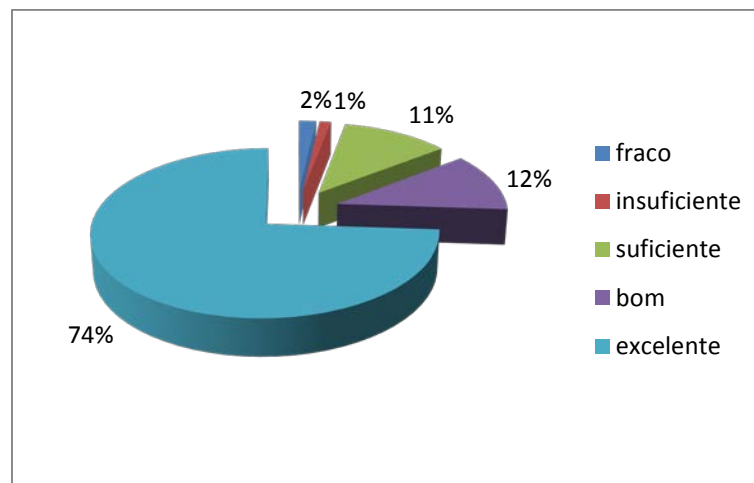


Figura 61 – Gráfico da avaliação geral feita pelas crianças.

O gráfico seguinte apresenta a avaliação de Excelente feita pelos inquiridos e verifica-se que todas as atividades foram avaliadas com Excelente.

Nas atividades de: “Pinturas em grupo”, “Máscaras Venezianas” (há que salientar que só aparecem seis pois um dos inquiridos não fez a máscara porque faltou à atividade) e nas questões: “A forma como te sentias a realizar o ateliê?” e “A importância do ateliê no CAT?” – todos os inquiridos avaliaram como Excelente.

Relativamente às questões: “O ateliê no geral”, “Pintar com pastéis a óleo”, “Desenhar com cola”, “Desenhar com lixívia”, “Atividades de corte e colagem” e “Visita ao museu” (salientamos que só aparecem cinco porque um dos inquiridos não foi à exposição) todos os inquiridos à exceção de um, avaliaram as atividades como excelentes. Verifica-se que estas atividades foram as mais populares do ateliê.

Dos inquiridos, 71% avaliou como excelente as atividades: “Técnica da gravura”, “Técnica da estampilhagem”, “Pintar o pano”, “Conhecer a vida e obra de artistas”, “A informação dada ao longo da atividade” e “A forma como os teus colegas se relacionaram contigo durante as atividades”.

57% dos inquiridos avaliaram as atividades: “Pintar com pastéis secos”, “Técnica do borrão simétrico”, “Realização da exposição” e “A forma como te sentias a realizar as atividades” como excelente.

Por fim, 42% dos inquiridos avaliaram como excelente as atividades de: “Pintar com aguarelas” e “Pintar com pente”.

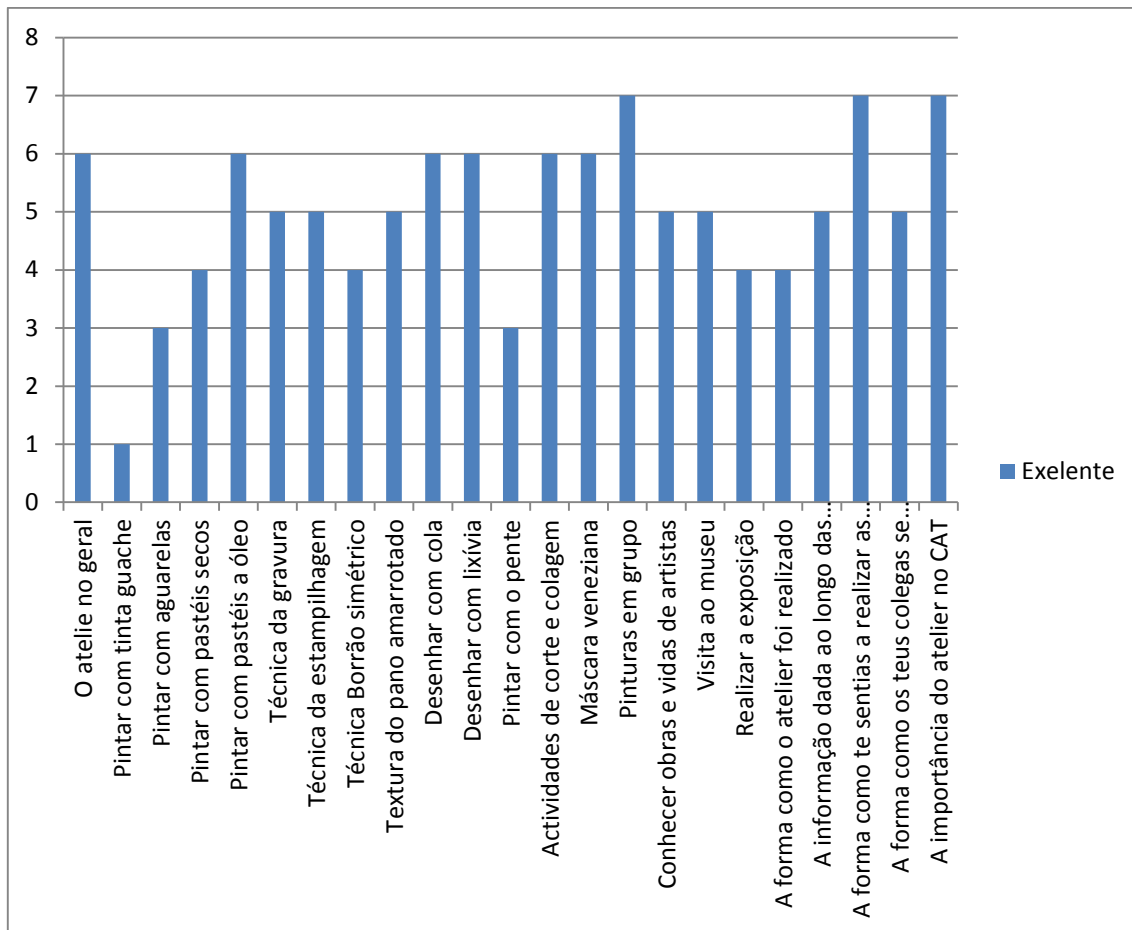


Figura 62 – Gráfico da avaliação das atividades como “Excelente” pelas crianças.

4.ª Questão: Voltavas a participar no ateliê de artes?

Verifica-se que 100% dos inquiridos respondeu que sim a esta questão, isto demonstra a motivação das crianças em participar neste tipo de atividade e o gosto pelo ateliê realizado.

5.ª Questão: O ateliê de artes devia de ter continuidade?

Analisa-se que à exceção de um inquirido, todos responderam que sim.

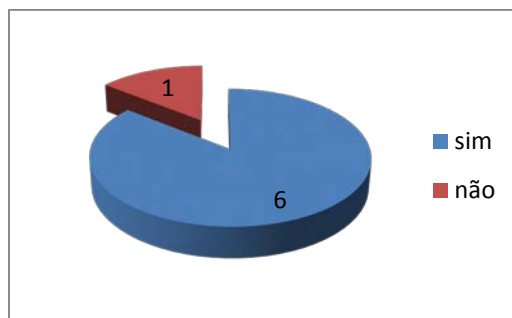


Figura 63 – Gráfico sobre a continuidade do ateliê de artes.

1.2.1. Análise da resposta aberta

Este inquérito só apresentou uma resposta do tipo aberta.

A 6.^a questão: Razões pela qual o atelier de artes devia ou não de continuar?

Na tabela seguinte apresenta-se as respostas dadas.

Quadro 19 – Respostas do grupo à questão aberta do inquérito por questionário.

Categoria	Unidade de Registo	Inquirido
Continuidade do ateliê	«Sim, porque é importante...»	I1
	«Sim, porque é divertido e aprendemos coisas novas. Descobrimos muitas coisas, e podemos aprender vários tipos de pintura...»	I2
	«Sim, porque e <i>ingrasado</i> pintar fazer coisas em grupo e também fazer trabalhos em grupo...»	I3
	«Não, porque já aprendi muito e não acho necessário continuar...»	I4
	«Sim, Porque <i>gustei</i> de fazer as atividades todas...»	I5
	«Sim, porque é importante...»	I6
	«Sim, porque nos divertimos muito e aprendi muitas coisas e estive atenta às atividades...»	I7

Relativamente à questão da continuidade do ateliê, os inquiridos responderam todos que deveria continuar, à exceção de um.

Os que responderam que devia de continuar alegaram que o ateliê era importante, divertido, aprenderam coisas novas como várias técnicas de pintura, era engraçado fazer trabalhos em grupo, estiveram atentos e gostaram das atividades todas.

O que respondeu que não deveria de continuar arguiu que já tinha aprendido muito e não achava necessário continuar.

1.3. Dados recolhidos sobre a exposição – Anotações no livro de visitas

Quadro 20 – Anotações no livro de visitas da exposição.

“As atividades da Mónica foram muito giras.”	Participante 1
“Eu adorei muito, foi muito fixe eram lindas as <i>exposições</i> .”	Visitante 01
“Eu achei fixe a atividades.”	Participante 2
“Eu gostei muito de fazer as atividades com o Picasso, o Van Gogh, o Leonardo da Vinci e as outras e com a Mónica.”	Participante 3
“Muita criatividade.”	Visitante 02
“A exposição estava muito engraçada.”	Visitante 03
“Gostei <i>muta</i> da exposição.”	Visitante 04
“Gostei das <i>atífidades</i> a que gostei mais é fazer máscaras <i>venesianas</i> .”	Participante 4
“Gostei muito.”	Visitante 05
“Gostei muito da exposição.”	Visitante 06
“Eu gostei muito.”	Visitante 07
“Eu gostei muito foi agradável.”	Visitante 08
“As atividades eram produtivas, originais e bastante bonitas! Gostei muito. ☺”	Visitante 09
“Eu gostei muito ”	Visitante 10
“Original”	Visitante 11
“Eu gostei muito das mascaras da Picasso, do Kandinsky,	Visitante 12

da Van Gogh, da Leonard da Vinci e da Andy Warhol.”

“Adorei porque estavam muito lindos os trabalhos, os *dosies* estavam muito lindos.” Visitante 13

“Eu gostei imenso da atividade achei muito divertido e espero participar nesta atividade mais vezes.” Participante 5

“Eu gostei muito da *exposição* estava muito engraçada principalmente as mascaras. Mas de tudo da exposição a de quem eu gostei foi a do Picasso, porque estava muito bonita e acho que ela tem *experiencia* para as artes.” Visitante 14

“Acho que foi um bom trabalho não podia ter corrido melhor e foi com muito carinho.” Visitante 15

“Acho giro o trabalho, porque foi feito com muita criatividade, e esta muito coloridos, e muito brilhante.” Visitante 16

“Acho que foi muito boa a atividade e gostei as mascaras e de pintar o *panel*. Beijinhos” Participante 6

Acreditando-se que a educação pela arte pode promover o bem-estar de crianças institucionalizadas, neste estudo pretendeu-se estimular as crianças a resolverem problemas, a trabalharem em grupo, a serem responsáveis e a exprimirem as suas emoções. Para terminar esta investigação, propôs-se desde o início, que se iria realizar uma exposição com todos os trabalhos realizados no ateliê de artes, para que todos da instituição pudessem apreciar e avaliar os trabalhos realizados pelas crianças que participaram. Assim, refere-se que, os “Participantes”, foram todas as crianças que pertenciam ao grupo que efetivamente trabalhou no ateliê e os “Visitantes”, foram todas as outras crianças que vivem na instituição, funcionários (equipa técnica, equipa educativa e equipa de apoio) e familiares (que fazem a visita às crianças da instituição).

Como refere Jensen (2002) uma das estratégias para promover a inteligência emocional são as celebrações, ou seja, formas de reconhecimento público. Esta exposição fez com que os participantes pudessem mostrar aos visitantes o que fizeram no ateliê.

A exposição dos trabalhos foi feita no ateliê do CAT, mas ficou toda concentrada numa das paredes da sala, dado que, esta tem mais funções (sala de apoio ao estudo, para as visitas dos familiares e reuniões) assim os trabalhos puderam ficar expostos

durante umas semanas, sem atrapalhar o bom funcionamento da sala e permitiu que mais pessoas visitassem a exposição.

Colocou-se um livro de visitas da exposição ao pé dos trabalhos expostos e convidou-se tanto os participantes como os visitantes a darem a sua opinião sobre a exposição, (Quadro 19).

Das anotações feitas pelos participantes refere-se que todos gostaram das atividades e descreveram-nas como: “giras”, “fixes” e “boas”. Em relação ao ateliê, escreveram que gostaram de trabalhar com os outros participantes, que foi divertido e salienta-se a anotação da Participante 5: “Eu gostei imenso da atividade achei muito divertido e espero participar nesta atividade mais vezes.”.

Relativamente aos visitantes, também todos demonstraram que gostaram da exposição e descreveram-na como: “linda”, “original”, “colorida”, “brilhante”, “criativa”, “engraçada”, no que concerne aos trabalhos em si referiram que eram: “lindas”, “originais”, “bastante bonitas” e faz-se a ressalva para a anotação do Visitante 15: “Um bom trabalho não podia ter corrido melhor e foi com muito carinho.”.

Esta exposição espelhou a concretização de meses de trabalho neste projeto, foi um exercício constante de inovação e criatividade, que teve como base desenvolver o bem-estar emocional das crianças que participaram. O grupo que participou mostrou-se muito orgulhoso ao mostrar os seus trabalhos e revelaram uma autoestima elevada por terem os seus trabalhos expostos e pelo interesse dos visitantes em observar os seus trabalhos.

1.4. Análise das entrevistas

Procedeu-se à análise das entrevistas, que revelam a opinião dos entrevistados (direção e equipa técnica da instituição), através da elaboração de uma tabela de categorização das entrevistas (Anexo 8). Todas as entrevistas são relevantes para a reforçar a importância do ateliê e deste estudo.

Salientamos assim as seguintes categorias:

Categoria 1 – “Benefícios do ateliê”

Todos os entrevistados reforçam os benefícios do ateliê:

- “(...) através das sessões que eles foram tendo foram expondo algumas emoções nos trabalhos que foram fazendo (...)” (UR02 – E2);
- “(...) foi muito importante, porque os miúdos sentiram-se orgulhosos pelo trabalho que fizeram. Acho que isso é ótimo para autoestima deles e por estarem em interação, eu penso que durante os ateliês estabeleceram-se relações de muita cumplicidade através da Arte no fundo tem muito o aspecto lúdico que para as crianças é fundamental (...) estas crianças muitas vezes tem problemas emocionais e acho que através da Arte (...) ajuda mais a ultrapassar as situações traumáticas que eles passaram e portanto acho que tem uma importância enorme, poder despertar neles o interesse pela arte é muito bom (...)” (UR03 – E3);
- “(...) eles podem trabalhar uma coisa diferente e expressarem-se de outra forma sem ser o falar, o bater e acho que é benéfico para eles.” (UR04 – E4).

Read (2001) refere que as atividades de expressão promovem a libertação de energias que desencadeiam o desenvolvimento harmonioso dos indivíduos e as respostas sustentam que o ateliê foi benéfico para as crianças, pois promoveram a sua autoestima, relação com os outros e aprenderem a lidar de forma positiva com as suas emoções.

Categoria 2 – “Motivação”

Nesta categoria, divulga-se a opinião dos entrevistados:

- “As crianças mostraram-se satisfeitas e motivadas em participar (...) Os meninos davam feedback do que fizeram e como fizeram, davam ideias das atividades do ateliê para fazer no CAT e sabiam bem quando havia as sessões.” (UR07 – E1);
- “(...) a Picasso que do grupo era a única que não era da mesma escola estava sempre motivada, “olha temos que fazer..., o que temos que organizar, a Mónica vem,” (...) mesmo a chamar o grupo para fazer ali uma interligação, no fundo ela

sendo a mais velha, (...) cria ali uma espécie de um cargo, achei-a muito motivada para isso.” (UR13 – E1);

- “(...) quando eu via a motivação deles quando iam para o ateliê das poucas vezes que vi, eles iam e colaboravam.” (UR03 – E2);
- “(...) eles me vieram convidar para ver os trabalhos que eles tinham exposto e portanto isso aí mostra logo o orgulho com que fizeram e acho que mostra bem a motivação e o empenho com que fizeram as coisas.” (UR09 – E3);
- “(...) há outras atividades que eles fazem uma grande fita que não querem ir, para o ateliê de artes nunca dei por isso, portanto eles queriam sempre ir, nunca mostraram, que tivesse visto, resistência em participar.” (UR10 – E4);
- “Sim (...) tu quando chegavas via-se a motivação deles, outras atividades que há cá em casa eles vão arrastados, “nãooooo... temos que ir??” e tu quando chegavas “Ah a Mónica está cá!” e eles organizavam-se muito bem para irem (...)” (UR011 – E5);
- “(...) elas foram participativas, ativas, colaboraram muito bem no projeto, eles vinham mostrar o que tinham feito..., por isso acho que sim.” (UR12 – E6);
- “Acho que sim, para já porque estiveram supermotivados não foi preciso andar atrás deles: “vá vai” ou “a Mónica chegou”, eles iam automaticamente (...)” (UR45 – E6).

De acordo com Goleman (1996), um dos principais domínios para desenvolver a inteligência emocional é motivar-se, o ateliê promoveu a motivação das crianças, como as entrevistadas referiram, o grupo teve sempre motivado em participar desde o início ao fim do projeto, quando inicialmente estavam relutantes, visto que em várias atividades do CAT em que participaram, inicialmente estavam interessados mas rapidamente perdiam o interesse e tinham que ser “obrigados” a participar.

Categoria 3 – Influência na relação das crianças com os seus pares

Revela-se a opinião dos entrevistados:

- “(...) foi sempre momentos em que tiveram a fazer algo que possibilitasse que eles transmitissem um bocadinho as emoções deles (...) Eu acho que isso

também os acalmava, provavelmente nesses dias e noutros momentos ajudou a ficarem mais calmos porque tiveram aquele momento de se expressarem através da Arte alguns sentimentos, algumas emoções que sentissem, (...) é sempre uma boa via para poderem extravasar.” (UR14 – E2);

- “(...) acho que a Arte tem, seja esta, seja outra, tem a qualidade de nos tranquilizar, (...) são fundamentais para o equilíbrio deles e eu acho que a Arte tem este lado *soft* de realização pessoal e de beleza que acho muito importante na formação deles, (...) despertar neles sentimentos e gosto pela Arte, acho fundamental e acho que isso depois ajuda no relacionamento com toda a gente, eu acho que ajuda as pessoas a crescer emocionalmente e a saberem partilhar e perceberem emoções e portanto ajuda no relacionamento com os outros (...)”
- (UR15 – E3); “Entre eles melhorou a relação, iam chamar uns aos outros sabiam quem é que estava, acho que nesse sentido entre eles acho que sim, em relação aos adultos nós não tivemos diretamente relacionados, mas vinham contar o que fizeram e com alguma alegria.” (UR16 – E4);
- “Eu acho que com os pares eles são pequenos e pegam-se muito uns com os outros e o facto de estarem ali numa atividade que está só com os miúdos pequenos é muito importante porque acabam por se darem melhor e gerirem melhor os conflitos. Com os adultos vinham ter connosco a dizer o que tinham feito e vinham mostrar e chamavam-nos para ir ver.” (UR17 – E5);
- “(...) eles começaram a colaborar uns com os outros o que é uma coisa muito difícil, tiveram que estar a partilhar o material, (...) a relação acaba sempre por ficar melhor pois aprendem a respeitar-se mais.” (UR18 – E6).

Como refere Rodrigues (2002), “Ao exprimir-se livremente, a criança adquire autoconfiança e torna-se mais responsável e cooperante no relacionamento com os outros.” (p.210). As resposta referidas anteriormente revelam que o ateliê promoveu a relação das crianças com os adultos e os seus pares.

Categoria 4 – Bem estar emocional das crianças

Em todas as entrevistas, os entrevistados reforçam a importância do ateliê para o bem estar emocional das crianças, anuncia-se as opiniões dos mesmos:

- “ (...) o companheirismo (...) eles se juntarem para organizar a atividade e depois da atividade de se preocuparem em deixarem tudo organizado para que para a próxima semana fique tudo bem também é importante.” (UR19 – E1);
- “(...) quando eles estão concentrados a fazerem algum trabalho ainda por cima tem que puxar pela imaginação, tem que puxar pela criatividade é uma forma de estimulação do próprio desenvolvimento e da própria expressão, acho que promoveu bastante (...) eles ficaram mais calmos, quando eles estão concentrados numa atividade do interesse deles sem aquela carga escolar e de competitividade penso que ajuda bastante no seu equilíbrio emocional.” (UR20 – E2);
- “(...) uma atividade com estas características, (...) podem dar um novo contributo que é importante no desenvolvimento destas crianças.” (UR21 – E3);
- “(...) é sempre mais uma forma que eles têm de se expressarem aquilo que sentem e eles sentem muita coisa e muito intensas, também tendo em conta a sua história de vida (...).” (UR22 – E4);
- “Sim, (...) esta coisa de eles saírem e de estarem mais calmos e estarem naquele momento contigo, duas horas o facto de estarem ocupados a fazer alguma coisa juntos e saírem cá para fora, já tiveram aquele momento de atenção (...)” (UR23 – E5);
- “(...) eles saíam de lá calmos (...) saíam muito bem (...)” (UR24 – E6).

Conforme Bucho (2009) criar ajuda a expressar a existência e as emoções de um indivíduo, dado que a criatividade promove a capacidade de pensar e a inteligência. O facto de saírem mais calmos, de aprenderem a trabalhar em grupo de forma harmoniosa demonstra que o ateliê promoveu o bem estar emocional do grupo, como foi referido pelas entrevistadas.

Categoria 5 – Importância do ateliê no CAT

Nesta categoria, todos os entrevistados reforçam a importância do ateliê no CAT, apresenta-se as opiniões dos mesmos:

- “(...) a mistura da aprendizagem com o lazer, portanto eles acabam por aprender com muito mais facilidade e deveria de haver muitas atividades assim (...)” (UR25 – E1);
- “Acho que de forma organizada e regular acho que eles acabam por se ligar às pessoas à atividade e penso que desde que seja feito dessa forma é sempre importante.” (UR26 – E2);
- “ (...) é importante haver este tipo de atividades aqui, o mais possível, porque são muitas crianças e quanto mais nós conseguirmos dar-lhes atenção especificamente a cada um deles (...) ou mesmo que seja num grupo pequeno melhor para eles.” (UR28 – E4);
- “Acho que sim, porque os ajuda a desenvolver a motricidade, a toda uma capacidade de desenvolvimento que nós não temos tempo para o fazer e relacionado com artes, não só conhecer vários métodos como também trabalhar várias experiências, várias formas, vários materiais e nós muitas vezes não conseguimos fazer, apesar das habilitações que tenhamos ou não.” (UR30 – E6);
- “De fato é muito importante nós conseguirmos ajudar nas facetas do ser humano a ser desenvolvidas e estimuladas que estão lá, mas não são estimuladas e não tem oportunidade de se desenvolver, (...) e para darem importância à arte, acho que está de parabéns.” (UR46 – E3).

Como sustenta Bucho (2009), “Para Jung, a atividade plástica assim como a criatividade, são funções psíquicas inatas, que contribuem para a formação da personalidade e para a estruturação do pensamento.” (pp. 62 e 63), deste modo é importante existir este tipo de atividades em casas de acolhimento, visto que as crianças de risco têm (uma tendência a terem) problemas sociais; promover a sua criatividade ajuda-as a terem um desenvolvimento mais harmonioso e a colmatar os efeitos nefasto dos maus tratos que sofreram.

Categoria 6 – Continuação do ateliê

Divulgamos as opiniões dos entrevistados:

- “Sim (...) alguns miúdos que gostam de pintar de partilhar (...) acho que é muito bom.”(UR31 – E1);
- “Devia (...) porque é sempre uma atividade que os ajuda a estarem mais estáveis a estimula-los com várias competências que eles têm que criar e as crianças têm muito pouco tempo para estimular a criatividade e imaginação, expressarem-se através das Artes (...).” (UR32 – E2);
- “(...) penso que sim, porque de facto faz-lhes muito bem, desenvolver uma data de competências.” (UR36 – E6).

Categoria 7 – Avaliação da exposição

Mostra-se a opinião dos entrevistados:

- “(...) estava muito gira(...)” (UR37 – E1);
- “Sim, (...) a forma como estavam organizados os dossiês, porque pronto, (...) eles acabam por ficar mais cativados em termos de participação, neste tipo de atividades porque veem que há um empenho da pessoa que está na realização e acabam por sentir mais vontade de fazer mais coisas, porque apesar deles serem desorganizados e desmotivados na generalidade das atividades quando existe uma pessoa que é organizada acaba por pegar nos trabalhos deles e colocá-los daquela forma, eles sentem-se bem... desde autoestima e importância que aquilo teve, (...) não estiveram a fazer trabalhinhos só para um estágio, não é, estiveram a fazer para eles e foi importante a forma como a exposição estava organizada e como organizaram os trabalhos que fizeram ao longo deste tempo.” (UR38 – E2);
- “(...) penso que elas aderiram bem depois temos estados atentos aos trabalhos expostos no nosso ateliê, e de facto toda a gente tem gostado de ver as coisas que lá estão, as máscaras que eles fizeram (...)” (UR43 – E3);
- “Gostei, estive a ver e gostei imenso (...) as máscaras achei muito bonitas e estive a ver com eles e acho que é importante eles verem que nós vamos lá ver e que gostamos e tenho incentivado os funcionários a irem lá ver porque acho

importante eles perceberem, porque sabem que há o ateliê de arte, mas o que estiveram lá a fazer? (...).” (UR39 – E3);

- “Já vi, “está giríssima”, aquelas mascarás estão muito giras, no outro dia andavam todos contentes a mostrarem as máscaras que tinham feito. Estava tudo muito giro.” (UR41 – E5);
- “Vi ontem por alto, (...) gostei e mostra o trabalho que eles foram fazendo e as máscaras estão muito giras, não é a simples máscara de gesso, é um trabalho mais aprofundado e acho que foi o que saltou mais à vista não consegui aprofundar mais, (...) pelo menos eles fizeram questão de dizer: “vai ver os trabalhos” e acho que por aí é muito bom.” (UR42 – E6).

Jensen (2002) refere a importância de usar celebrações de reconhecimento público como forma de promover a inteligência emocional; com a exposição as crianças sentiram-se orgulhosas em mostrar o seu trabalho e o reconhecimento por parte de todos da casa que a visitaram, promoveu a sua autoestima.

CONCLUSÃO

1. Reflexões finais

Com este estudo pode-se verificar que a vivência pela arte tem a capacidade de promover o bem-estar das crianças de risco institucionalizadas.

Tendo em conta o historial de abusos que as crianças sofreram e os efeitos nefastos no seu desenvolvimento, nomeadamente a nível psicossocial, em que as crianças tendem a apresentar dificuldade em controlar as suas emoções, agressividade, comportamentos provocatórios, isolamento, baixa autoestima e confiança, reações desajustadas em relação ao sofrimento ou conflitos emocionais com os seus pares, problemas no processo de vinculação, evitam amizades, em suma, têm menos competências sociais.

Através da arte as crianças podem expressar as suas emoções, e extravasam de uma forma menos evasiva e natural, isto reflete-se numa melhor convivência com os seus pares e melhor entendimento deles próprios.

Conclui-se que este projeto proporcionou um processo criativo que foi de encontro à realidade das crianças institucionalizadas num CAT. Criou-se um espaço onde as crianças puderam interagir em grupo onde criaram laços de companheirismo, entreajuda e colaboração. Foi interessante observar a sua crescente motivação, autoestima, confiança, mostrando uma boa dinâmica de grupo.

Desta forma, ao desenvolver um ateliê de arte no CAT, pode-se auferir que a educação pela arte atenua os efeitos nocivos dos maus tratos que estas crianças sofreram. Neste ateliê as crianças estiveram em contacto com a arte, algo que não é muito estimulado nem no CAT, nem no ensino regular. Verificou-se que através das atividades propostas, as crianças desenvolveram a sua criatividade, dado que o contacto com várias técnicas de expressão plástica, com obras de arte e o conhecimento da vida e obra de artistas, despertaram a sua criatividade bem como o desenvolvimento da sua expressão criadora.

Este ateliê teve como pedra basilar a expressão livre, através desta as crianças puderam libertar energias, promovendo um desenvolvimento mais harmonioso entre a

individualidade de cada um e a nível social interagindo em grupo, dado que a vivência pelas artes promove a reconstrução das bases psicológicas.

Através da arte, as crianças podem organizar o seu caos interior, têm mais consciência e compreensão do seu *self*, isto reflete-se num melhor controlo e entendimento das suas emoções, promovendo o seu equilíbrio emocional e a ponderação nas suas reações.

Através da observação dos ateliês, foi possível verificar que a liberdade de expressão desenvolveu nas crianças sentimentos de orgulho, confiança autoestima e motivação.

Através dos inquéritos feitos às crianças foi possível concluir que as crianças estavam motivadas e que o ateliê promoveu o seu bem-estar e relacionamento com os outros, pois revelaram ter gostado de participar neste ateliê, que era importante haver este tipo de atividades na instituição e que gostavam que o ateliê tivesse continuidade.

Para sustentar também esta conclusão temos os relatos das entrevistadas que revelaram que o ateliê promoveu a autoestima, a motivação, o orgulho, a criatividade, a concentração, a cumplicidade e companheirismo entre o grupo, o empenho, as crianças expuseram as suas emoções, o que ajuda a ultrapassar as situações traumáticas, cresceram emocionalmente, aprenderam a partilhar, a respeitar os seus pares, a gerir melhor os conflitos e por fim tranquilizá-las.

Com esta investigação pode-se concluir que é possível desenvolver um trabalho assente em educação pela arte num CAT, com a estruturação de atividades com objetivos, estratégias e conteúdos adequados às características das crianças. Este projeto mostrou ser muito benéfico para o bem-estar destas crianças e poderia ser utilizado como forma de intervenção.

2. Limitações do estudo

Apesar de toda esta investigação, este estudo apresenta algumas limitações, uma delas é o facto de não ser humanamente possível estudar toda a bibliografia existente acerca deste tema.

Por outro lado, o facto de ter sido realizado apenas por um investigador nas diversas sessões onde, para além de propor a atividade, teve de auxiliar as crianças durante as sessões, tirar fotos, tinha também que tirar notas de campo.

Outra limitação foi o número de crianças que participou neste projeto, foi um grupo relativamente pequeno, dado que, como referido anteriormente, eram as únicas crianças que permaneciam na instituição ao fim de semana e, devido à carga horária semanal de aulas e de atividades extracurriculares que as crianças tinham durante a semana, foi impossível realizar o ateliê durante este período.

E por fim, por vezes algumas crianças faltaram às atividades, visto que tinham visitas com os pais, marcadas pelo tribunal e não era possível alterar, ou serem autorizadas a saírem da instituição com os familiares por umas horas, bem como algumas atividades da casa que coincidiram com as sessões.

3. Implicações futuras

Para finalizar as conclusões, deixa-se algumas ideias com perspetivas futuras:

- Este tipo de projeto poderia ser adotado como forma de intervenção em todas as casas de acolhimento temporário, visto que promove as competências psicossociais das crianças, desenvolvendo assim indivíduos mais equilibrados.
- Como também poderia ser adotado nas escolas, no ensino regular, como parte integrante ou como atividade extracurricular, visto que a educação não deveria só estimular as competências cognitivas, mas também deveria existir uma sensibilização para as artes, visando o desenvolvimento integral do indivíduo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bucho, J. L. C. (2009). *Arte-terapia: criação e transformação*. In M. Ferraz (Org.). *Terapia expressivas integradas*. Venda do Pinheiro, Portugal: Tuttirév Editorial, Lda.

Carvalho, R. (2011). *Introdução à arte-terapia*. *Arte Viva*, 2, 8-16.

Damásio, A. R. (2003). O Erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano. Mem Martins, Portugal: Publicações Europa-América, Lda.

Fernandes, M. e Palma da Silva, M. (1996). *Centro de acolhimento para crianças em risco. Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento*. Lisboa: Direcção-Geral da Acção Social Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação.

Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas a teoria na prática*. Brasil: Artes médicas.

Goleman, D. (1996). *Inteligência emocional*. Recuperado em 2012, Dezembro 15, de <http://br.librosintinta.in/daniel-goleman-intelig%C3%A2ncia-emocional-pdf.html>.

Gonçalves, E. (1976). *A pintura das crianças e nós pais, professores e educadores*. Porto: Porto editora.

Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Portugal: Raiz editora.

Guerra, J. C. (coord.) (s.d.). *Desenvolvimento da criança*. Lisboa: Lusodidacta, lda.

Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens. Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Edições Asa.

Lei n.º 147/99, de 1 de setembro (Lei de proteção de crianças e jovens em risco).

Luquet, G. H. (1987). *O desenho infantil*. Porto: Livraria Civilização Editora.

- Monteiro, M. e Santos, M. (1999). *Psicologia*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, P. (2007). *Guia do educador face aos maus-tratos*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. e Olds, S. (1981). *O mundo da criança*. Brasil: Editora McGraw-Hill, Lda.
- Pardal, L. e Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Penha, M. (2000). *Crianças em situação de risco*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade (MTS)/Secretaria de Estado do Trabalho e Formação (SETF).
- Quivy, R. e Champenhaut, L. V. (2008). *Manual de investigações em ciências sociais*. Lisboa: Grávida.
- Read, H. (2001). *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Rodrigues, D. D. A. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Lisboa: Edições Asa.
- Santos, A. S. (1989). *Mediações artístico-pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Singh, A. (2001). *Art therapy and children: A case study on domestic violence*. Tese de mestrado inédita, Concordia University, Montreal, Quebec, Canada, The department of Art Education and creative arts therapies.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. 1º volume Bases psicopedagógicas. Lisboa: Instituto Piaget.

ANEXOS

Anexo 1 – Informações acerca da Visita guiada

Caixas de memórias

Visita-jogo

No CAM existem muitas obras de arte, cheias de ideias e histórias para nos contar, tantas que nem sempre nos conseguimos lembrar de todas... a não ser que elas se transformem em memórias!

Mas... o que são memórias? Que forma têm? Onde as podemos guardar?

Durante a nossa visita vamos conversar com algumas obras de arte e guardar o que nos contam em diferentes lugares – numa casa, numa nuvem, num frasco, e até num barco! Será que no final saberemos jogar à “caixa de memórias”?

Conceção e orientação

Carla Rebelo, Carolina Silva, Maria Remédio, Sara Inácio, Rita Cortez Pinto

Recuperado em 2012, Janeiro 2, de

<http://www.descobrir.gulbenkian.pt/index.php?article=4998&visual=2&area=33>

Anexo 2 – Cartaz da exposição



Exposição do ateliê de Arte

Participantes do ateliê na Casa de Acolhimento Temporário

(No âmbito do Mestrado – A influência da vivência das Artes no bem-estar emocional de crianças institucionalizadas em lares de acolhimento)

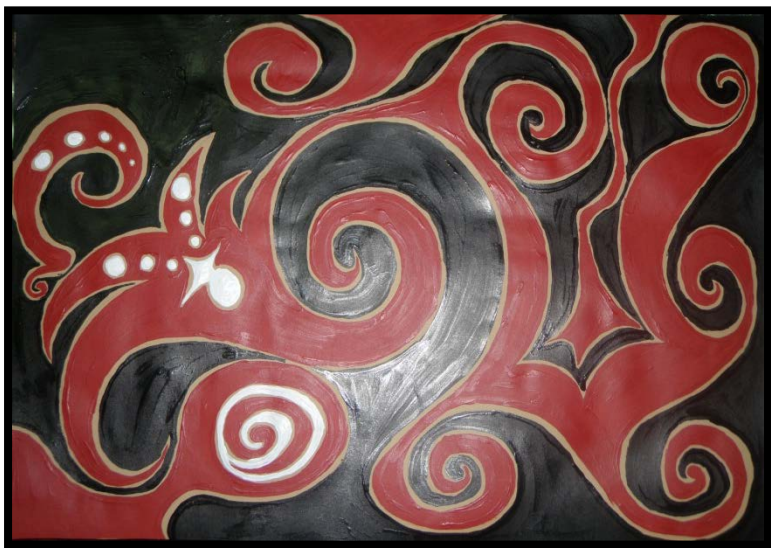
Dia: 16 de Junho de 2012

Horas: 14h

Local: Ateliê do CAT

Anexo 3 – Certificado de participação

Certificado



*Certifica-se que _____
participou de forma ativa, no Ateliê de Artes, de Janeiro a
Junho, no âmbito do estudo de investigação para a tese de
mestrado sobre o tema: A influência da vivência das Artes no
bem-estar emocional de crianças institucionalizadas em lares de
acolhimento.*

Os meus sinceros agradecimentos

19 de Junho de 2012

Anexo 4 - Grelha de observação

Dia:		
Nome	Observações	Inferências
Andy Warhol		
Picasso		
Mucha		
Miró		
Van Gogh		
Leonardo Da Vince		
Kandinsky		

Anexo 5 – Inquérito por questionário

Inquérito por Questionário

As informações deste questionário são confidenciais, não identificam o seu autor e servirão apenas para a investigação sobre as crianças residentes no CAT para a tese “A influência da vivência das Artes no bem-estar emocional de crianças institucionalizadas em lares de acolhimento” da educadora Mónica Ribeiro.

O preenchimento deste questionário é necessário para todas as crianças que participaram no atelier.

Idade: _____

Sexo: M ☐ F ☐

(assinala com X na opção correta)

Na tabela seguinte assinala com uma cruz, de 1 a 5 sendo que 1- Fraco, 2 - Insuficiente, 3 - Suficiente, 4 - Bom 5 – Excelente, como avalias as diferentes componentes do ateliê:

	1	2	3	4	5
O ateliê de artes no geral					
Pintar com guache					
Pintar com aguarelas					
Pintar com pastéis secos					
Pintar com pastéis a óleo					
Fazer a técnica de gravura					
Fazer a técnica de estampilhagem					
Fazer o borrão simétrico					
Pintar “O pano”					
Desenhar com cola					
Desenhar com lixívia					
Pintar com pente					
Atividades de recorte e colagem					
Fazer a máscara veneziana					
Pinturas em grupo					
Conhecer as obras e vidas de pintores					
Visita ao Museu					
Realizar a exposição					
A forma como o ateliê foi realizado					

A informação dada ao longo das atividades					
A forma como te sentias a realizar as atividades					
A forma como os teus colegas se relacionaram contigo durante as atividades					
A importância do ateliê aqui no CAT					
Estas atividades despertaram o teu interesse pelas artes					

Voltavas a participar neste tipo de ateliê? Sim ☐ Não ☐

O ateliê de Artes deveria ter continuidade? Sim ☐ Não ☐

Porquê?

Anexo 6 – Guião da entrevista

Entrevista Semi Estruturada

Cargo: _____

Tempo de serviço na instituição: _____

Habilitações: _____

Idade: _____

Data: _____

Questões

1. No seu entender, o ateliê de artes foi benéfico para as crianças?
2. As crianças mostraram-se satisfeitas/motivadas em participar?
3. De que forma, esta atividade, influenciou a relação das crianças com os seus pares/ adultos?
4. Na sua opinião, o ateliê promoveu o bem-estar emocional das crianças? De que forma?
5. Acha importante haver este tipo de atividades aqui no CAT?
6. Na sua opinião o ateliê devia continuar?
7. Já visitou a exposição? Qual a sua opinião acerca da mesma?

Anexo 7 - Projeto apresentado à instituição



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação pela arte

Projeto de Estágio

Nome do projeto:

- A influência da vivência das Artes no bem-estar emocional de crianças institucionalizadas em lares de acolhimento.

Tema

- Perceber como a vivência das artes podem promover o bem-estar emocional de crianças institucionalizadas em lares de acolhimento.

Localização

- CAT

Justificação do tema

No âmbito do Mestrado em Educação Pela Arte é necessário realizar um estágio, onde se ponha em prática o estudo teórico assente na tese desenvolvida.

Desta forma, pretende-se realizar um ateliê de artes com crianças, facilitando o conhecimento de técnicas de arte, de movimentos artísticos e de artistas. Promovendo assim, a sua criatividade em atividades desafiantes, onde as crianças possam exprimir os seus sentimentos através das suas realizações artísticas.

Destinatários

- Crianças do 1ºCEB (6 anos aos 10/11 anos).

Objectivos

- Conhecer várias técnicas plásticas;
- Conhecer alguns artistas plásticos;
- Conhecer alguns movimentos artísticos;
- Observar obras de arte;
- Realizar trabalhos de expressão plástica;
- Promover o bem-estar das crianças;
- Desenvolver o trabalho em grupo;
- Entre outras (...).

Recursos

- Sala/ Ateliê

Material

- Cedido pela estagiária.

Duração

- Sessões de duas horas, a realizar uma a duas vezes por semana de janeiro a junho.

Avaliação

Realização de uma exposição com todos os trabalhos realizados.

Anexo 8 – Tabela de categorização das entrevistas

Categoria	Unidade de registo	Unidade de Contexto
Benefícios do Ateliê	“Para mim o ateliê foi benéfico para as crianças porque o facto de saberem à partida que (...) tinham aquele horário para cumprir (...) já estavam muito preparados para fazer isso e além disso estavam muito entusiasmados...” (UR01)	E1
	“Foi, porque através das sessões que eles foram tendo foram expondo algumas emoções nos trabalhos que foram fazendo...” (UR02)	E2
	“Eu acho que sim, primeiro penso que elas aderiram bem (...) eles também sentiam-se melhor pelo trabalho que fizeram, E portanto eu acho que isso foi muito importante, porque os miúdos sentiram-se orgulhosos pelo trabalho que fizeram. Acho que isso é ótimo para autoestima deles e por estarem em interação, eu penso que durante os ateliês estabeleceram-se relações de muita cumplicidade através da Arte no fundo tem muito o aspecto lúdico que para as crianças é fundamental. Eu acho que é muito importante estas crianças muitas vezes tem problemas emocionais e acho que através da Arte, que é uma coisa bonita, é das coisas que ajuda mais a ultrapassar as situações traumáticas que eles passaram e portanto acho que tem uma importância enorme, poder despertar neles o interesse pela arte é muito bom, acho isso ótimo.” (UR03)	E3
	“Eu acho que sim, eles podem trabalhar uma coisa diferente e expressarem-se de outra forma sem ser o falar, o bater e acho que é benéfico para eles.” (UR04)	E4
	“(...) acho que foi muito benéfico para eles.”(UR05)	E5
	“Penso que sim (...)” (UR06)	E6
Motivação	“As crianças mostraram-se satisfeitas e motivadas em participara, achei que a atividade que fizeram no ginásio de eles estarem ali a desenharem, contornarem o corpo foi das atividades que passado um ou dois dias fomos ver e tiveram o cuidado de preocuparem-se se estava seco se estava tudo em ordem achei que essa atividade para já foi das que me saltou mais a vista que eles tiveram mais incentivados para fazer. Os meninos davam feedback do que fizeram e como fizeram, davam ideias das atividades do ateliê para fazer no CAT e sabiam bem quando havia as sessões.” (UR07)	E1
	“(...) não acompanhei muito de perto este processo e acho que eles tiveram muito empenhados quando eu via a motivação deles quando iam para o ateliê das poucas vezes que vi, eles iam e colaboravam.” (UR08)	E2
	“Eu acho que sim, embora eu não esteja tão diretamente ligada, é mais pelo feedback que as pessoas dão, e	E3

	sobretudo achei muito engraçado quando eles me vieram convidar para ver os trabalhos que eles tinham exposto e portanto isso aí mostra logo o orgulho com que fizeram e acho que mostra bem a motivação e o empenho com que fizeram as coisas.” (UR09)	
	“Acho que sim, por exemplo às vezes à outras atividades que eles fazem uma grande fita que não querem ir, para o ateliê de artes nunca dei por isso, portanto eles queriam sempre ir, nunca mostraram, que tivesse visto, resistência em participar.” (UR10)	E4
	“ (...) tu quando chegavas via-se a motivação deles, outras atividades que há cá em casa eles vão arrastados, “nãooooo... temos que ir???” e tu quando chegavas “Ah a Mónica está cá!” e eles organizavam-se muito bem para irem (...)” (UR011)	E5
	“ (...) elas foram participativas, ativas, colaboraram muito bem no projeto, eles vinham mostrar o que tinham feito..., por isso acho que sim.”(UR12)	E6
	“Acho que sim, para já porque estiveram super motivados não foi preciso andar atrás deles: “vá vai” ou “a Mónica chegou”, eles iam automaticamente (...)” (UR45)	E6
Influência na relação das crianças com os seus pares	“E... então dentro do próprio grupo não sei se eles lá forem interação ou não, eles são da mesma escola, mesmo a Picasso que do grupo era a única que não era da mesma escola estava sempre motivada, (...)“olha temos que fazer..., o que temos que organizar, a Mónica vem,” ... eeee mesmo a chamar o grupo para fazer ali uma interligação, no fundo ela sendo a mais velha, não é... cria ali uma espécie de um cargo , achei-a muito motivada para isso.” (UR13)	E1
	“É assim, foi sempre momentos em que tiveram a fazer algo que possibilitasse que eles transmitissem um bocadinho as emoções deles não é? Eu acho que isso também os acalmava, provavelmente nesses dias e noutros momentos ajudou a ficarem mais calmos porque tiveram aquele momento de se expressarem através da Arte alguns sentimentos, algumas emoções que sentissem, eu acho que a Arte é sempre uma boa via para poderem extravasar.” (UR14)	E2
	“ (...) acho que a Arte tem, seja esta, seja outra, tem a qualidade de nos tranquilizar, (...)no fundo estes miúdos estão muitos habituados a terem que dar muito na escola, a ser exigido muito deles, até porque alguns deles têm dificuldades de aprendizagem, portanto têm que ter tempo de estudo, tempo de apoio de ensino especial, temos que puxar por eles nesse sentido do apoio escolar, etc, e às vezes acaba por ser um bocadinho tempos que preenchem muito o dia-a-dia deles e portanto a Arte assim como o desporto e outras	E3

	<p>atividades que eles têm são fundamentais para o equilíbrio deles e eu acho que a Arte tem este lado <i>soft</i> de realização pessoal e de beleza que acho muito importante na formação deles, portanto não só a parte de estudo, a parte desportiva, etc, depois terem a outra faceta que é a Arte que acho que é muito importante que é despertar neles sentimentos e gosto pela Arte, acho fundamental e acho que isso depois ajuda no relacionamento com toda a gente, eu acho que ajuda as pessoas a crescer emocionalmente e a saberem partilhar e perceberem emoções e portanto ajuda no relacionamento com os outros, portanto acho importante.” (UR15)</p>	
	<p>“Entre eles melhorou a relação, iam chamar uns aos outros sabiam quem é que estavam, acho que nesse sentido entre eles acho que sim, em relação aos adultos nós não tivemos diretamente relacionados, mas vinham contar o que fizeram e como alguma alegria.” (UR16)</p>	E4
	<p>“Eu acho que com os pares eles são pequenos e pegam-se muito uns com os outros e o facto de estarem ali numa atividade que está só com os miúdos pequenos é muito importante porque acabam por se darem melhor e gerirem melhor os conflitos. Com os adultos vinham ter connosco a dizer o que tinham feito e vinham mostrar e chamavam-nos para ir ver.”(UR17)</p>	E5
	<p>“Sim, eles começaram a colaborar uns com os outros o que é uma coisa muito difícil, tiveram que estar a partilhar o material, estrem todos os dias e isso foi notório, pelo menos os que assisti, eles conseguiram atingir esses objetivos, portanto a relação acaba sempre por ficar melhor pois aprendem a respeitar-se mais.” (UR18)</p>	E6
Bem-estar emocional das crianças	<p>“(…) o companheirismo e o ... estas pequenas coisas podem parecer que não é muito importante mas a parte de eles se juntarem para organizar a atividade e depois da atividade de se preocuparem em deixarem tudo organizado para que para a próxima semana fique tudo bem também é importante.” (UR19)</p>	E1
	<p>“Sim, (...) porque quando eles estão concentrados a fazerem algum trabalho ainda por cima, tem que puxar pela imaginação, tem que puxar pela criatividade é uma forma de estimulação do próprio desenvolvimento da própria expressão acho que promoveu bastante e acaba por eles ficarem mais calmos, quando eles estão concentrados numa atividade do interesse deles sem aquela carga escolar e de competitividade penso que ajuda bastante no seu equilíbrio emocional.” (UR20)</p>	E2
	<p>“Acho que sim, (...) acho que uma atividade com estas características, (...) podem dar um novo contributo que é importante no desenvolvimento destas crianças.”</p>	E3

	(UR21)	
	“ (...) acho sempre benéfico e que é sempre mais uma forma que eles tem de se expressarem aquilo que sentem e eles sentem muita coisa e muito intensas, também tendo em conta a sua história de vida, por isso acho que é sempre uma melhoria, mesmo que nós diretamente não conseguimos associar acho que tem sempre benefícios.” (UR22)	E4
	“Sim, sim, sim, mesmo esta coisa de eles saírem e de estarem mais calmos e estarem naquele momento contigo, duas horas o fato de estarem ocupados a fazer alguma coisa juntos e saírem cá para fora, já tiveram aquele momento de atenção (...)”(UR23)	E5
	“Penso que sim, porque eles saíam de lá calmos (...) saíam bem, saíam muito bem e acho que isso é muito benéfico.” (UR24)	E6
Importância do Ateliê no CAT	“Acho que é (...) a mistura da aprendizagem com o lazer, portanto eles acabam por aprender com muito mais facilidade e deveria de haver muitas atividades assim (...)”(UR25)	E1
	“Acho que de forma organizada e regular acho que eles acabam por se ligar às pessoas à atividade e penso que desde que seja feito dessa forma é sempre importante.” (UR26)	E2
	“Pois por estas razões todas que tive a dizer, acho que sim, acho que é muito importante.” (UR27)	E3
	“Sim, acho que é importante haver este tipo de atividades aqui, o mais possível, porque são muitas crianças e quanto mais nós conseguirmos dar-lhes atenção especificamente a cada um deles não é..., ou mesmo que seja num grupo pequeno melhor para eles.” (UR28)	E4
	“Sim, é muito importante.” (UR29)	E5
	“Acho que sim, porque os ajuda a desenvolver a motricidade, a toda uma capacidade de desenvolvimento que nós não temos tempo para o fazer e relacionado com artes, não só conhecer vários métodos como também trabalhar várias experiências, várias formas, vários materiais e nós muitas vezes não conseguimos fazer, apesar das habilitações que tenhamos ou não.” (UR30)	E6
Continuação do Ateliê	“Sim é daquelas perguntas que nem se devia fazer! (...) alguns miúdos que gostam de pintar de partilhar “o que fiz bem, o que não fiz” e acho que é muito bom.”(UR31)	E1
	“Devia, claro que devia porque é sempre uma atividade que os ajuda a estarem mais estáveis a estimula-los com várias competências que eles têm que criar e as crianças têm muito pouco tempo para estimular a criatividade e	E2

	imaginação, expressarem-se através das Artes e que em termo da escola não há nada a esse nível e era importante eles terem, uma atividade extra curricular que eles tivessem que ter.” (UR32)	
	“Sim, também pelas mesmas razões.” (UR33)	E3
	“Acho que sim, devia de continuar.” (UR34)	E4
	“Eu acho que era espetacular para o ano que continuasses (...) acho que era importante.” (UR35)	E5
	“Acho que sim, para já porque tiveram super motivados não foi preciso andar atrás deles (...) eles iam automaticamente, portanto penso que sim, porque de facto faz-lhes muito bem, desenvolver uma data de competências.” (UR36)	E6
Avaliação da Exposição	“Sim estava muito gira, até é engraçado porque um dos posters estava sempre a cair e eles faziam questão que voltássemos a colocar na parede.” (UR37)	E1
	“Sim (...) a forma como estavam organizados os dossiês, porque pronto, deu trabalho, não é...., eu acho que isso é que faz com que eles acabam por ficar mais cativados em termos de participação, neste tipo de atividades porque veem que há um empenho da pessoa que está na realização e acabam por sentir mais vontade de fazer mais coisas, porque apesar deles serem desorganizados e desmotivados na generalidade das atividades quando existe uma pessoa que é organizada acaba por pegar nos trabalhos deles e colocá-los daquela forma, eles sentem-se bem... desde autoestima e importância que aquilo teve, não estiveram a fazer trabalhinhos só para um estágio, não é, estiveram a fazer para eles e foi importante a forma como a exposição estavam organizada e como organizaram os trabalhos que fizeram ao longo deste tempo.” (UR38)	E2
	“Gostei, estive a ver e gostei imenso, ainda não consegui ver o dossiê de todos, (...) e as máscaras achei muito bonitas e estive a ver com eles e acho que é importante eles verem que nós vamos lá ver e que gostamos e tenho incentivado os funcionários a irem lá ver porque acho importante eles perceberem, porque sabem que há o ateliê de arte, mas o que estiveram lá a fazer? E na semana passada tiveram umas técnicas de segurança social (...) também tiveram a ver a exposição e gostaram. De fato é muito importante nós conseguirmos ajudar nas facetas do ser humano a ser desenvolvidas e estimuladas que estão lá, mas não são estimuladas e não tem oportunidade de se desenvolver, por isso acho que é importante e para darem importância à arte, acho que está de parabéns.” (UR39)	E3
	“Não, cheguei mesmo agora de férias e não vi.” (UR40)	E4
	“Já vi, “está giríssima”, aquelas mascarás estão muito giras, no outro dia andavam todos contentes a	E5

	mostrarem as máscaras que tinham feito. Estava tudo muito giro.” (UR41)	
	“Vi ontem por alto, (...) gostei e mostra o trabalho que eles foram fazendo e as máscaras estão muito giras, não é a simples máscara de gesso, é um trabalho mais aprofundado e acho que foi o que saltou mais à vista não consegui aprofundar mais, (...) pelo menos eles fizeram questão de dizer: “vai ver os trabalhos” e acho que por aí é muito bom.” (UR42)	E6
	“ (...) temos estados atentos aos trabalhos expostos no nosso ateliê, e de facto toda a gente tem gostado de ver as coisas que lá estão as máscaras que eles fizeram (...)” (UR43)	E3
	“(...) nós vimos agora a exposição, há trabalhos muito giros, não estava à espera (...)” (UR44)	E2

Anexos 9 – Pedido de autorização para tirar fotografias



Autorização para tirar fotografias

Na qualidade de aluna do 2º Ano de Mestrado em Ciências de Educação e especialização em Educação pela Arte, solicito que me autorizem a fotografar, durante as sessões, o grupo de crianças que foi selecionado a participar no ateliê de artes.

Algumas das fotografias serão selecionadas e utilizadas apenas no âmbito da minha tese, salvaguardando a identidade e dignidade das crianças.

Educadora,
Mônica Ribeiro

☒ Autorizo

☐ Não Autorizo



**Anexo 10 – CD com Power point de artistas e estilos
artísticos**

Power point sobre vida e obra de Archimboldo

Power point sobre vida e obra de Matisse

Fotografias das sessões

